



Commission scolaire
des Laurentides



GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT **pour les élèves ayant des besoins particuliers**



Septembre 2011



Le présent document est un amalgame de nombreuses sources : nos expertises personnelles, des références Web, des livres spécialisés et des documents issus de formations spécifiques.

Nous tenons à remercier particulièrement nos collègues de la région qui ont gracieusement accepté de partager le fruit de leurs recherches :

- Marie-France Farmer et Nadine Lebel-Sansoucy, de la Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles, pour les notes et les présentations PowerPoint des formations régionales Laval — Laurentides — Lanaudière 2010-2011 sur les « DYS » et les TDA/H.
- Michèle Émond, Nathalie Landry et Geneviève Lecours, de la Commission scolaire de Laval, pour leur document *Vers des pratiques pédagogiques adaptées — Guide d'accompagnement*.
- Sonia Bradette, de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, pour sa présentation PowerPoint sur les troubles d'apprentissage.

Recherche et rédaction : Lorraine Meunier, conseillère pédagogique
Denise Vézina, orthoandragogue
Commission scolaire des Laurentides

Mise en page : Lorraine Meunier, conseillère pédagogique
Carolle Aveline, secrétaire
Commission scolaire des Laurentides

© Juin 2011
Reproduction permise en mentionnant la source.

TABLE DES MATIÈRES

Préambule	1
Qui sont nos élèves à besoins particuliers?	4
Problèmes d'apprentissage : difficultés ou troubles?	7
Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)	12
Dyslexie	17
Dysorthographe	23
Dyscalculie	25
Dysphasie.....	27
Dyspraxie	29
Troubles anxieux.....	33
Syndrome Gilles de la Tourette	37
Troubles envahissants du développement (TED)	39
Handicaps physiques et sensoriels.....	43
Stratégies d'enseignement/apprentissage	54
Mesures d'adaptation	65
Aides technologiques.....	67
Évaluation orthoandragogique : procédure et annexes	72
Bibliographie.....	121

PRÉAMBULE

Vous trouverez, dans ce document, tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur les problèmes d'apprentissage... ou presque! Des définitions, des listes de manifestations, des suggestions de stratégies d'intervention gagnantes, autant de découvertes ou d'aide-mémoire qui vous seront utiles.

Avant de choisir et d'appliquer des stratégies particulières au regard des problèmes déterminés, il est fondamental de préciser les principes qui guideront l'intervention. Les plus importants sont les suivants :

- Reconnaître la présence d'un trouble d'apprentissage
- S'appuyer sur les compétences de l'adulte
- Tenir compte de ses besoins (motivation)
- Établir des objectifs réalistes basés sur les compétences réelles de l'adulte
- Planifier l'intervention de façon méthodique

N'hésitez pas à consulter votre guide, que ce soit pour distinguer une difficulté d'un trouble d'apprentissage, mieux reconnaître et comprendre les troubles d'apprentissage et choisir les meilleures stratégies d'intervention. Vous trouverez également, dans les dernières sections des références en matière de mesures d'adaptation, des explications sur les outils d'aide technologique, la procédure pour une demande d'évaluation en orthoandragogie ainsi que le *Cadre d'organisation du service en orthopédagogie* de la Commission scolaire des Laurentides.

Bonne lecture!



CHAQUE PERSONNE EST UNIQUE

« Nos *mauvais élèves* (élèves réputés sans devenir) ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe : quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncement furieux, accumulées sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. [...] Le cours ne peut vraiment commencer qu'une fois le fardeau posé à terre et l'oignon épluché. Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif.

Naturellement, le bienfait sera provisoire, l'oignon se recomposera à la sortie et sans doute faudra-t-il recommencer demain. Mais c'est cela, enseigner c'est recommencer jusqu'à notre nécessaire disparition de professeur. Si nous échouons à installer nos élèves dans l'indicatif présent de notre cours, si notre savoir et le goût de son usage ne prennent pas sur ces garçons et sur ces filles, au sens botanique du verbe, leur existence tanguera sur les fondrières d'un manque indéfini. Bien sûr, nous n'aurons pas été les seuls à creuser ces galeries ou à ne pas avoir su les combler, mais ces femmes et ces hommes auront tout de même passé une ou plusieurs années de leur jeunesse, là, assis en face de nous. Et ce n'est pas rien, une année de scolarité fichue : c'est l'éternité dans un bocal. »

Daniel Pennac
Chagrin d'école, Éd. Gallimard, 2007



SAVOIR APPRENDRE

Une tête bien faite

Des connaissances que nous acquérons aujourd'hui, un grand nombre seront caduques d'ici cinq ans. À l'inverse, plusieurs des réalités dont nous n'avons encore jamais entendu parler seront importantes dans cinq ou dix ans. Donc, si je vous enseigne des notions qui passent pour pertinentes aujourd'hui, je propage des idées déjà dépassées. En revanche, si je vous apprends à travailler, à aborder les questions comme il convient, à oser penser par vous-mêmes, à frotter vos idées à celles d'autrui, à examiner le problème sous tous ses aspects, quelle que soit la matière dont je me serve pour vous inculquer ces qualités fondamentales de l'esprit et de l'intelligence, je vous fais acquérir un savoir qui vous servira longtemps, car ces qualités ne perdront jamais leur valeur.



P^r Jacob Neusner

INFLUENCER AVEC INTÉGRITÉ

Nous devons convenir, croire et affirmer que, face à un élève, aucune de nos paroles et de nos attitudes, aucun de nos actes, n'est jamais sans effet et que, si nous pouvons d'un mot, le renvoyer dans les ténèbres, nous pouvons aussi, par plus de lucidité, de rigueur et d'imagination, le faire grandir et grandir avec lui.

Philippe Meirieu

QUI SONT NOS ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS?

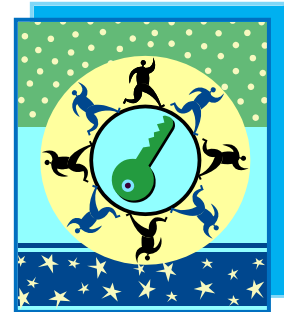
Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport reconnaît dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* que les adultes ont des besoins particuliers relativement à la démonstration de leurs apprentissages.

Nos élèves à besoins particuliers sont des élèves provenant de la formation générale des jeunes et considérés comme des **Élèves Handicapés** et en **Difficultés d'Apprentissage** et d'**Adaptation** (EHDA). Ce sont aussi des élèves qui n'ont découvert qu'ils étaient atteints d'un trouble d'apprentissage qu'une fois adultes.

Notre approche doit tenir compte de la personne dans toutes ses dimensions, les besoins et les attentes de l'adulte étant différents de ceux des jeunes. La priorité est donc de cerner la situation des besoins de l'élève pour maximiser ses chances de réussite.

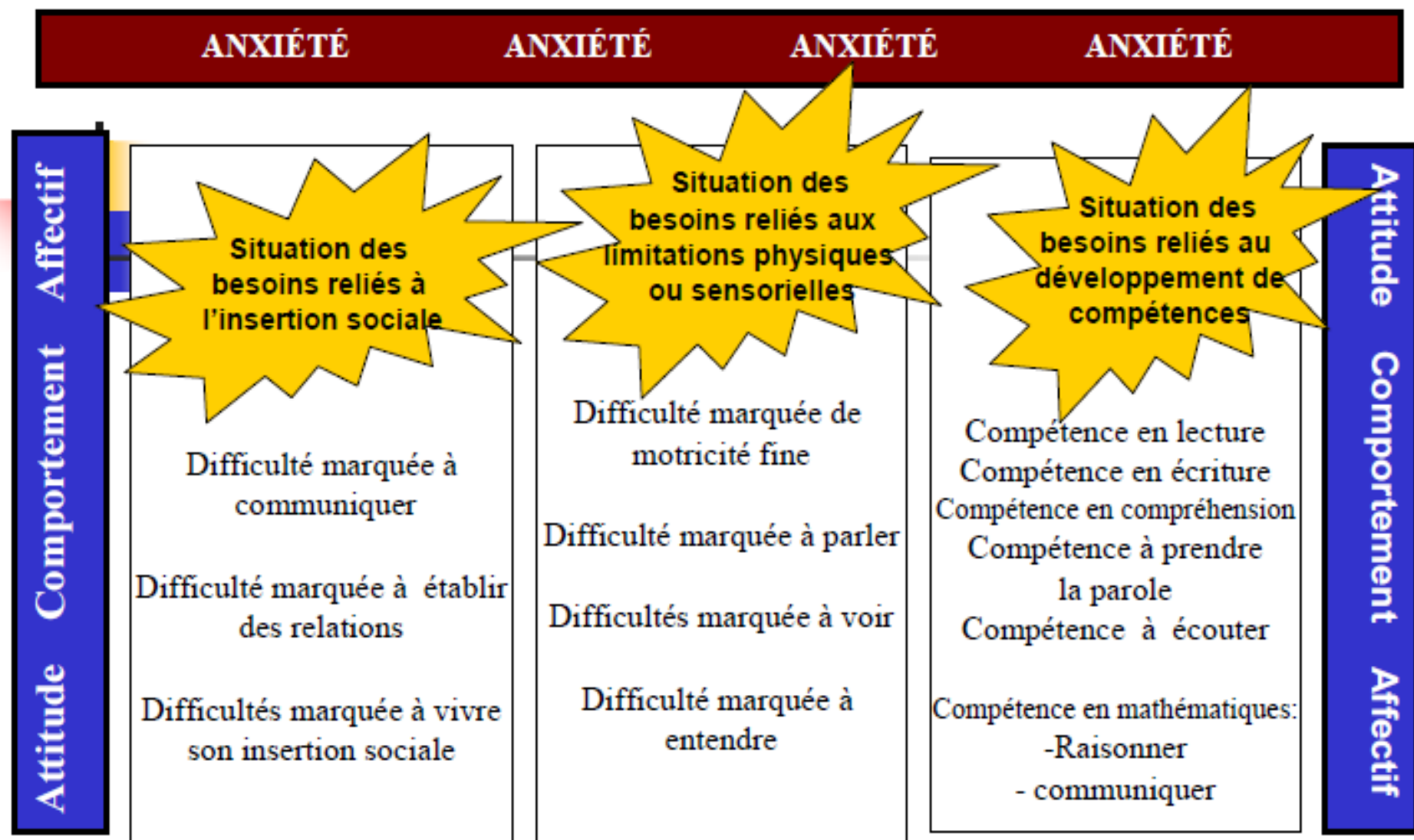
Les situations de besoins sont reliées à trois sphères :

- l'insertion sociale;
- les limitations physiques ou sensorielles;
- le développement de compétences.



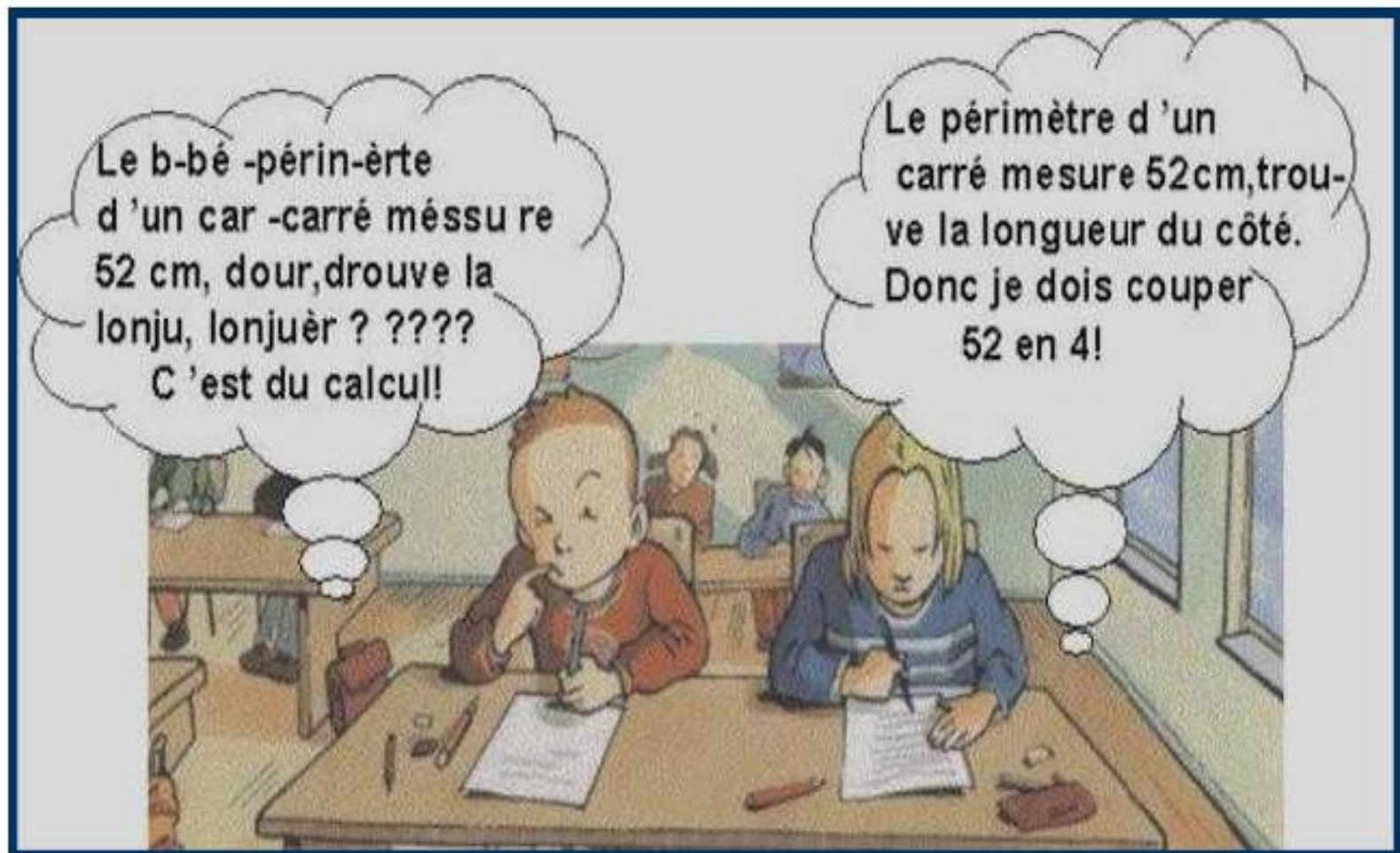
Dans l'insertion sociale, nous retrouvons principalement le trouble anxieux, le trouble obsessionnel compulsif (TOC) et le syndrome de Gilles de la Tourette (SGT). Le trouble envahissant du développement (TED) peut se retrouver également dans cette catégorie, ou encore dans celle des limitations physiques et sensorielles, qui comprennent également tous les handicaps physiques, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) et la dyspraxie. La dernière sphère est quant à elle liée aux compétences en lecture, en écriture, en compréhension, en écoute, en communication orale et en mathématique et regroupe plus particulièrement les « DYS ».

Le tableau à la page suivante représente bien tout ce qui entre en jeu dans la détermination des besoins particuliers des élèves.



Habiletés sociales	Responsabilités plus grandes	Rôles sociaux parfois mieux définis
Acquis par des expériences de vie	Attitudes	Situations de vie différentes

Une image vaut mille mots



Source: mozaica.afmb.univ-mrs.fr/IMG/jpg/dc1b.jpg

LES PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE¹

Ce terme général comprend les **difficultés** d'apprentissage et les **troubles** d'apprentissage.

Les causes des problèmes d'apprentissage



[En ligne : <http://www.humanosphere.info/2011/07/une-solution-pour-la-dyslexie-peut-etre-bien/>]

On retient quatre causes principales pour les problèmes d'apprentissage :

1. La manière d'apprendre, l'état du processus d'apprentissage
2. L'andragogie
 - Erreurs de diagnostic
 - Objectifs formulés de manière abstraite plutôt qu'en fonction de compétences ou de comportements observables, mesurables, évaluables et estimables
 - Enseignement non adapté aux particularités de la personne (visuelle, auditive, kinesthésique, introvertie, extravertie, etc.)
 - Méthodes qui enfreignent les lois fondamentales de l'apprentissage, telles que : associations cognitives, renforcement, entraînement systématique, etc.
3. Un environnement (familial, social, scolaire, milieu de travail) laissant peu de place à l'exploration des comportements favorisant l'apprentissage
4. Des problèmes éprouvés par la personne qui apprend
 - Maîtrise insuffisante des différents concepts (préalables)
 - Problèmes psychologiques (stress anormalement élevé, anxiété, phobies sociales ou scolaires, dépression, etc.)
 - Problèmes cognitifs innés (héréditaires) ou acquis (problèmes de développement ou traumatismes)

¹ Tiré et adapté de : *Coffret andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage - Alphabétisation, présecondaire, secondaire*, MELS, 2004, annexe I

Difficultés ou troubles d'apprentissage?

Difficultés d'apprentissage

Caractéristiques

- Relèvent de facteurs externes d'ordre familial, culturel, social, scolaire, économique ou liés au milieu de travail
- Sont dites « *temporaires* » puisque l'on peut, lorsque l'environnement est adapté, les corriger grâce à des mesures appropriées

Causes possibles

- Déménagement
- Situation de stress
- Absentéisme
- Difficultés familiales
- Décès ou maladie d'un proche
- Difficulté de concentration
- Retard en lecture, en écriture ou en mathématiques
- Problème de comportement

Difficultés sévères d'apprentissage

Certaines difficultés ayant une forte composante émotionnelle (traumatisme grave vécu dans le passé) ou métacognitive (absence d'organisation et d'autorégulation en cours d'apprentissage) peuvent avoir des conséquences presque aussi dramatiques que les troubles d'apprentissage. On parle alors de ***difficultés sévères***.

Troubles d'apprentissage

Caractéristiques

- Dysfonctionnement du système de traitement de l'information : acquisition, organisation, conceptualisation, compréhension, mémorisation (encodage, rétention, rappel)
- Relèvent de facteurs internes d'ordre neurologique
- Sont innés ou acquis
- Résistent beaucoup plus aux mesures correctrices que les difficultés d'apprentissage, particulièrement ceux qui sont acquis
- Sont d'ordre permanent

Causes possibles

- Facteurs génétiques ou neurobiologiques ou encore dommage cérébral, lesquels affectent le fonctionnement du cerveau, modifiant ainsi un ou plusieurs processus reliés à l'apprentissage
- Dysfonctionnement du système de traitement de l'information : acquisition, organisation, conceptualisation, compréhension, mémorisation (encodage, rétention, rappel)
- Le trouble d'apprentissage n'est pas attribuable à une déficience intellectuelle ni à une carence sensorielle (vue, ouïe, odorat, goût, toucher); une telle carence peut toutefois aggraver la situation

Catégories de troubles d'apprentissage

Les troubles d'apprentissage se manifestent par des problèmes de

- Mémoire sensorielle
- Motricité (coordination)
- Organisation
- Orientation
- Relations interpersonnelles (interprétation du langage verbal et non verbal)

Et plus encore...

Saviez-vous que les troubles d'apprentissage peuvent affecter plusieurs sphères de la vie de l'élève?

- Le trouble d'apprentissage **AFFECTE** — à des degrés de sévérité variables — l'apprentissage et l'utilisation
 - Du langage réceptif et expressif (vocabulaire, expression des idées, réception des messages, maîtrise du langage non verbal)
 - De l'écriture (orthographe, grammaire, syntaxe)
 - De la lecture (débit, décodage et compréhension de l'information)
 - Des mathématiques (calcul, raisonnement logique, résolution de problèmes)
 - Présence d'additions, d'inversions, d'omissions, de substitutions, de répétitions (de sons, de syllabes, de mots, de phrases, de chiffres ou de nombres)
- Le trouble d'apprentissage **PEUT AUSSI IMPLIQUER** des déficits dans les domaines suivants
 - L'orientation dans l'espace et la gestion de l'espace (gauche, droite, avant, arrière, haut, bas, petit, gros, grand, large, position des membres, rangement des objets, etc.), la création d'images mentales, la lecture de cartes géographiques, de diagrammes, etc.
 - La gestion du temps : avant, pendant, après, l'heure, le calendrier (jours de la semaine ou du mois, mois de l'année, années, saisons), la prévision du temps nécessaire pour accomplir une tâche, etc.
 - La capacité de comprendre et de suivre la séquence de consignes verbales et écrites
 - La coordination sensorimotrice (écrire distinctement, aller à bicyclette, conduire une voiture, se servir d'outils, etc.)
 - L'organisation et la planification du travail
 - L'attention, la concentration, l'hyperactivité, l'hypoactivité
 - La capacité d'exprimer sa pensée de façon logique et ordonnée

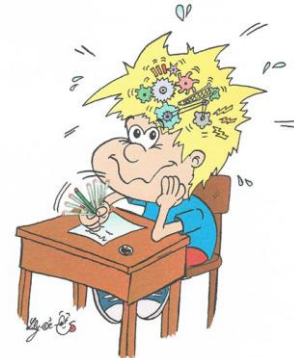
- L'impulsivité (répondre à une question avant qu'elle soit entièrement formulée, ne pas réfléchir suffisamment avant d'arriver à une conclusion, etc.)
- L'évaluation des conséquences de ses comportements et la capacité de les assumer (maturité affective)
- L'élaboration d'un budget et la gestion de l'argent
- La recherche et la conservation d'un emploi
- L'adoption de comportements sociaux appropriés (communication, sociabilité, difficulté à admettre le point de vue des autres, etc.)
- La maîtrise de stratégies de résolution de problèmes
- Le trouble d'apprentissage ***PEUT ÊTRE ASSOCIÉ*** aux situations suivantes
 - La manifestation d'un ou plusieurs des symptômes suivants : anxiété, dépression, découragement, stress, agressivité, faible estime de soi (dévalorisation, peur de prendre des risques, de commettre des erreurs); lorsque ces symptômes sont présents, ils sont accompagnés d'une souffrance considérable et rendent le travail de réadaptation plus difficile
 - L'évitement des activités d'apprentissage qui représentent des expériences que la personne a en aversion, elle privilégie les activités où elle peut mettre en valeur ses compétences (ex. : pratique d'un sport, organisation de fêtes, participation à des comités); de tels comportements sont souvent associés, à tort, à une absence de motivation
- Le trouble d'apprentissage ***ENTRAÎNE***, sur le plan scolaire, les conséquences suivantes
 - Des résultats inférieurs à ceux qui sont attendus
 - Ces résultats sont obtenus par des efforts et l'aide d'un soutien qui dépasse significativement ce qui est habituellement nécessaire

Ces conséquences varient en fonction du degré de sévérité du trouble.

TROUBLE DÉFICITAIRE DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITÉ (TDA/H)

Définition

Les personnes atteintes d'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ont des difficultés à se concentrer, à être attentives et à mener à terme des tâches le moins complexes. Elles ont souvent du mal à rester en place, à attendre leur tour et agissent fréquemment de façon impulsive.



[En ligne : <http://happy-family.org/category/tdah/> juin 2011]

Ces comportements sont présents dans toutes les circonstances de la vie (pas uniquement à l'école ou uniquement à la maison). Le TDA/H a une origine neurologique qui peut dépendre de l'hérédité et de facteurs environnementaux.²

Manifestations

Inattention

- Difficulté à soutenir son attention, sa concentration
- Difficulté à prêter attention aux détails
- Complètement dans la lune
- Difficulté à sélectionner l'information pertinente
- Mémoire immédiate souvent déficitaire
- Oubli d'une tâche
- Pertes et oublis fréquents de matériel
- Difficulté à écouter quand on lui parle
- Difficulté à suivre les consignes
- Distract par des stimuli externes
- Difficulté majeure à se mettre à la tâche et à la terminer
- Difficulté à planifier, à organiser
- Difficulté à répartir son attention entre deux tâches simultanées (écouter et prendre des notes)

² http://www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=trouble_deficit_attention_hyperactivite_pm

Hyperactivité

- Besoin de bouger fréquemment, ballotter les jambes, difficulté à rester assis
- Agitation du crayon ou d'autres objets
- Vitesse d'exécution très rapide au détriment de la qualité
- Difficulté à centrer son énergie sur une tâche et à s'organiser
- Facilement dépassé/débordé par la tâche, difficulté à terminer la tâche
- Oubli d'une tâche
- Difficulté à suivre les consignes
- Immobilité génère une tension interne et de l'anxiété
- Recherche de sensations fortes (ex. : dans les sports extrêmes, la vitesse, les drogues ou le jeu compulsif)

Impulsivité

- Grande difficulté à attendre son tour
- Interventions verbales à des moments inappropriés (ex. : répond aux questions avant qu'elles ne soient entièrement formulées)
- Tendance à couper souvent la parole aux autres
- Caractère imprévisible et changeant
- Sautes d'humeur fréquentes

Manifestations secondaires

- Faible estime de soi
- Problèmes affectifs divers
- Tendance à la fabulation
- Tendance à la négation de la responsabilité
- Difficulté à percevoir et à évaluer le danger
- Alternance entre l'inhibition et la désinhibition
- Conflits fréquents avec les pairs
- Lenteur d'exécution
- Retrait social

- Difficulté à gérer le stress
- Difficulté à tolérer la frustration
- Peu de stabilité, tant dans la vie de couple qu'au travail

Stratégies d'intervention

- Interpréter les règles du centre et y faire souvent référence
- Bien expliquer les routines et la structure des cours
- Enseigner des techniques d'acquisition des connaissances, des techniques d'organisation de travail
- Placer le bureau de l'élève loin des endroits passants ou bruyants (porte, aiguisoir...)
- Utiliser du papier quadrillé régulièrement pour se repérer avec les chiffres, les tableaux
- Ne garder que le matériel nécessaire sur le pupitre
- S'assurer d'avoir l'attention de l'élève avant de donner une consigne
- Donner des consignes simples et courtes
- Demander de reformuler dans ses mots la compréhension des consignes
- Indiquer d'un X l'endroit où il doit commencer à effectuer une tâche
- Morceler le travail, lui donner un temps déterminé pour le compléter et l'encourager à venir montrer ce qu'il a fait
- Utiliser des papiers autoadhésifs amovibles pour organiser le travail à effectuer
- Utiliser des grilles pour faciliter l'organisation et la révision du travail
- Surligner des indices au marqueur pour mettre en évidence les éléments importants
- Établir un signe non verbal pour maintenir son attention et le ramener à la tâche
- Prévenir qu'il ne reste que 5 à 10 minutes avant la fin de la période
- Diminuer les stimuli sonores dans la classe

Et plus encore...

Selon le Dr Annick Vincent, pour expliquer le TDAH, les scientifiques avancent l'hypothèse que certains mécanismes de transmission de l'information, impliquant des neurotransmetteurs comme la dopamine et la noradrénaline, seraient dysfonctionnels.

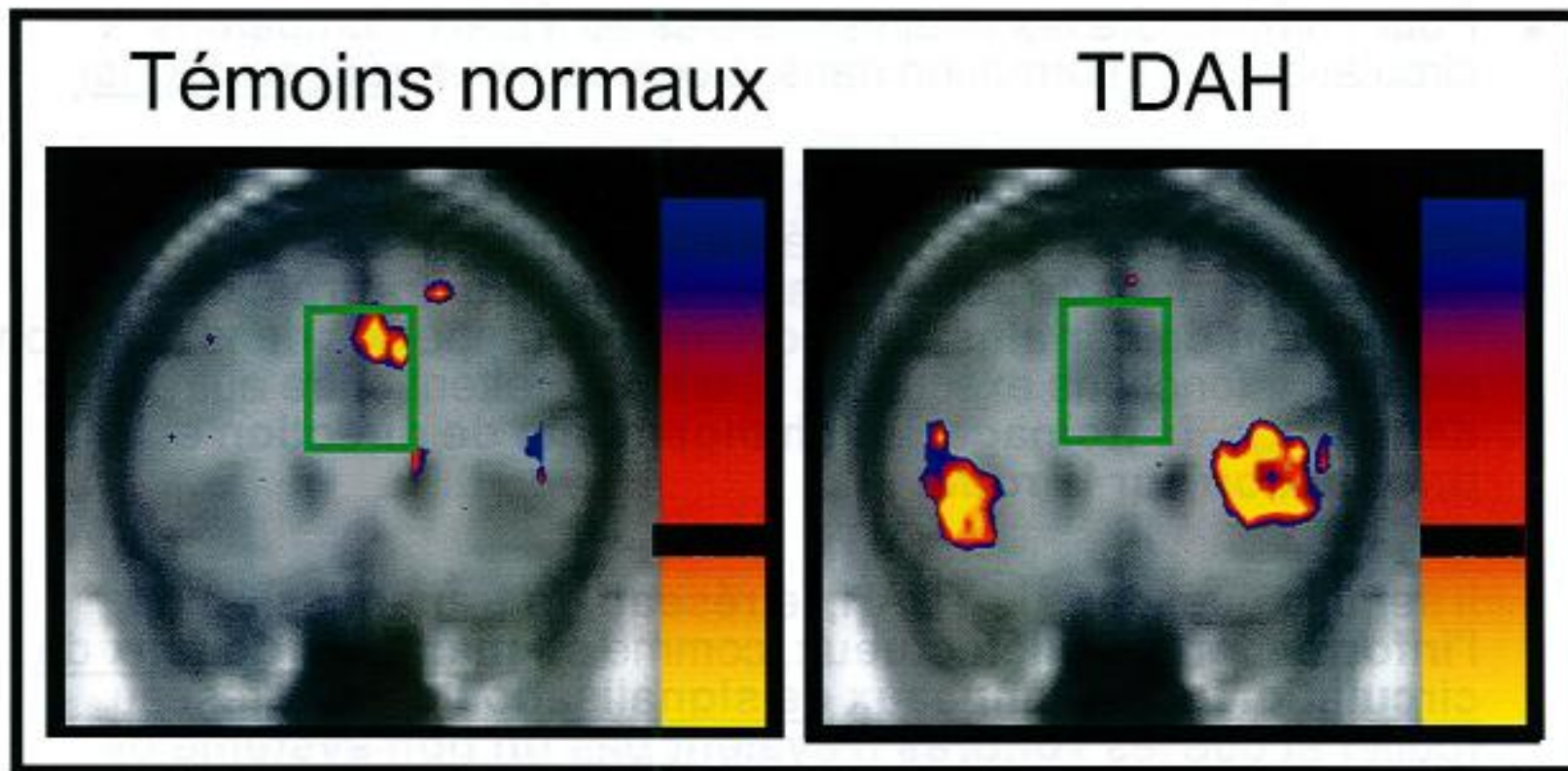
Toujours selon le Dr Vincent, pour comprendre les atteintes liées au TDAH, on peut comparer la circulation de l'information dans le cerveau à un réseau routier. *« Des études du fonctionnement du cerveau chez les personnes atteintes de TDAH ont mis en évidence un mauvais fonctionnement de zones responsables du contrôle ou de l'inhibition de certains comportements — appelées dans le jargon médical "fonctions exécutives", qui permettent entre autres le "démarrage, le freinage, les changements de direction et la priorisation sur la route". Il semble que dans le TDAH, le réseau de transmission de l'information soit défectueux, comme s'il manquait de feux de circulation et de panneaux de signalisation dans le réseau routier et que les voitures n'avaient pas un bon système de démarrage et de freinage. »*³

À la page suivante, vous pouvez voir la comparaison d'un cerveau normal avec celui d'un TDAH, à partir d'imageries cérébrales.

³ SANCOUCY-LEBEL, Nadine, TDAH chez le jeune adulte, Présentation PowerPoint, DRLLL, 30 mai 2011

La circonvolution cingulaire antérieure (division cognitive) ne s'active pas en cas de TDAH

Référence PPT du Dc A. Fallu, le 10 décembre 2010.



MGH-NMR Center and Harvard - MIT CITP

Bush *et al.* Anterior cingulate cortex dysfunction in attention-deficit/hyperactivity disorder revealed by fMRI and the Counting Stroop. *Biol Psychiatry* juin 1999;45(12):1542-52.

DYSLEXIE

Trouble (dys) de la lecture (lexie)

Définition

« La dyslexie est un trouble persistant de l'acquisition et de l'automatisation de la lecture. Ce trouble affecte la vitesse et la précision en lecture. Il engendre donc souvent une lecture imprécise qui nuit grandement à la compréhension. Ces atteintes s'accompagnent toujours de difficultés en écriture, correspondant souvent à un trouble de l'écriture (dysorthographe), qui peuvent rendre très ardu le cheminement scolaire [...] partout où la lecture et l'écriture sont sollicitées (français, mais aussi mathématiques, sciences, histoire, etc.). »⁴



[En ligne : <http://carnot.entmip.fr/vie-de-l-etablissement/zoom-sur-/atelier-dyslexie/> Juin 2011]

Manifestations

- Compréhension de lecture difficile à cause de difficultés importantes au niveau du décodage (lecture lente, hésitante et saccadée avec débit syllabique)
- Inaptitude à faire de l'inférence
- Omission, substitution et inversion de sons dans les mots (ex. : arbe/arbre, faucheur/chauffeur, foule/flou)
- Confusion auditive ou phonétique (a/an, s/ch, u/ou, ch/j, d/t) ou entre les lettres miroirs (b/d, p/q)
- Devine parfois les mots en se fiant aux premières lettres ou encore en se fiant au sens de la phrase
- Difficulté à reconnaître les mots globalement
- Difficulté à lire les mots irréguliers (ex. : monsieur, fils, femme, etc.)
- Saute les petits mots de relation et de liaison dans les phrases
- Difficulté à se rappeler ce qui est lu
- Grande fatigabilité lors d'une tâche de lecture

⁴ <http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dyslexie.asp>

Stratégies d'intervention

- Clarifier et préciser les consignes
- Donner les consignes sous forme d'étapes séquentielles
- Illustrer par des exemples
- Utiliser des indices de couleur ou des surligneurs
- Espacer les points ou les questions
- Agrandir les feuilles d'exercices
- Enlever les éléments visuels pouvant être distrayants
- Morceler le travail
- Donner plus de temps pour réaliser un exercice
- Demander à l'élève de reformuler dans ses propres mots
- Fournir une banque de mots en lien avec le projet
- Proposer des formes d'écriture courtes et simples avec des modèles ou des canevas
- Poser des questions pour aider à structurer sa compréhension du texte

Et plus encore...

Autres manifestations observées, plus spécifiquement...

- **En situation qui requiert de l'organisation**
 - Difficulté avec les notions temporelles : a du mal à lire l'heure, à gérer son temps, à intégrer l'information ou les tâches séquentielles, à être à l'heure
 - Difficulté à s'organiser dans ses travaux, son agenda
 - Difficulté à structurer ses notes de cours
- **En activité d'apprentissage**
 - Difficulté à suivre un cours magistral
 - Difficulté à soutenir son attention, sa concentration dans les activités où il y a peu de soutien visuel

- **Au niveau de la vision, de la lecture et de l'orthographe⁵**
 - Se plaint de vertige, de mal de tête ou de mal de ventre lorsqu'il lit
 - Désorienté par les lettres, les chiffres, les mots, les séquences ou les explications orales
 - Se plaint de ressentir ou de voir des mouvements non existants lorsqu'il lit ou écrit
 - Donne l'impression d'avoir des problèmes de vision non confirmés par un bilan ophtalmologique
 - Excellente vue et très observateur ou alors manque de vision binoculaire et de vision périphérique
- **Au niveau de l'audition et du langage⁵**
 - Hypersensibilité auditive : entend des choses qui n'ont pas été dites ou non perçues par les autres, est facilement distrait par les bruits
 - Difficulté à formuler ses pensées : s'exprime avec des phrases télescopiques, ne termine pas ses phrases, bégaye lorsqu'il est sous pression, a du mal à prononcer les mots complexes, mélange les phrases, les mots et les syllabes lorsqu'il parle
- **Au niveau comportemental⁵**
 - Les erreurs et les symptômes augmentent de façon significative sous la pression de l'incertitude, du temps, du stress ou de la fatigue

Plus d'infos

Saviez-vous qu'il existe trois types de dyslexie?

« Avant d'aborder les types principaux de dyslexie, il est important de réviser certaines notions de base.

Afin de bien lire et d'orthographier les mots de notre langue, nous devons utiliser, et ce, en parallèle, deux stratégies différentes. La première est la correspondance graphème-phonème, c'est-à-dire connaître les sons qui correspondent aux lettres et aux unités de mots. Ces mots, qui se lisent comme ils sont écrits, sont ce que nous appelons des mots réguliers (ex. : papa, matin, bonjour, cheval, porte et classe). En

⁵ <http://www.dyslexia.com/library/french/signes.htm>

fait, une bonne maîtrise de ces règles de correspondance nous permet de bien lire et d'orthographier tous les mots réguliers, même ceux que nous entendons pour la première fois. Cette façon de lire ou d'orthographier correctement aux sons est également connue sous l'appellation *voie phonologique*.

Cependant, il y a plusieurs mots qui ne se lisent pas et ne s'orthographient pas comme nous les entendons (ex. : bien, sœur, femme, monsieur, citoyen, saison, et synonyme). Ces mots dits irréguliers ne font pas appel à notre voie phonologique, mais à notre *voie lexicale*. Afin de les lire et les orthographier correctement, nous devons les emmagasiner dans une mémoire spéciale, ou un catalogue, qui encode la forme orthographique des mots ou leurs images globales. Il est important de préciser que cette mémoire visuo-spatiale est anatomiquement et fonctionnellement différente de notre système de mémoire plus générale (mémoire des faits, événements et procédures). »⁶

Les trois types de dyslexie⁷

1. Dyslexie phonologique — voie d'assemblage (70 % des individus)

La *dyslexie phonologique* se caractérise par un trouble du décodage, soit de la correspondance graphèmes-phonèmes (correspondance du son écrit au son oral). L'élève peut alors omettre des sons, inverser la séquence des sons à l'intérieur d'un mot et même changer un son pour un autre. Les difficultés soulevées par ce type de dyslexie peuvent amener l'élève à vouloir deviner les mots. Au lieu de lire le mot syllabe par syllabe, il tente de le lire dans son ensemble en se fiant à certains repères graphiques ou sémantiques (sens) (ex. : premier pour promenade, chat pour chien). Ce type de dyslexie entraîne souvent une lecture impulsive et imprécise ou au contraire extrêmement lente.

2. Dyslexie lexicale — voie d'adressage (10 % des individus)

La *dyslexie lexicale* se caractérise par une difficulté importante à reconnaître les mots dans leur globalité. L'élève peine donc à lire les mots irréguliers tels que : femme, monsieur, fusil, etc., puisqu'il tente constamment de les décoder syllabe par syllabe. Comme il arrive difficilement à garder les mots en mémoire, il peut buter, même devant des mots réguliers ou fréquents, puisqu'il lit ces derniers comme s'il les voyait pour la première fois, même si ce n'est pas le cas. Ce type de dyslexie entraîne souvent une lecture très lente et laborieuse où la recherche de sens est pratiquement absente.

⁶ <http://www.centam.ca/dyslexie.htm#1>

⁷ <http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dyslexie.asp>

3. Dyslexie mixte (20 % des individus)

La *dyslexie mixte* se caractérise par des difficultés autant au niveau du décodage qu'au niveau de la reconnaissance visuelle des mots dans leur ensemble. Ce type de dyslexie rend la lecture très laborieuse pour l'élève qui n'est à l'aise dans aucune des voies qu'un lecteur doit emprunter (assemblage, adressage).

Connaissez-vous les causes de la dyslexie?⁸

Même si la cause exacte de la dyslexie n'est pas encore connue, plusieurs études suggèrent qu'elle aurait une origine héréditaire et plusieurs liens ont été faits à maintes reprises avec les chromosomes 2, 3, 6, 15, et 18. En fait, le lien génétique est généralement accepté au sein de la communauté scientifique.

De nombreuses études effectuées au cours de la dernière décennie indiquent que la dyslexie relève d'une atteinte neurologique. Les études qui nous permettent de filmer le cerveau lorsqu'il est en action, c'est-à-dire à l'aide de l'imagerie cérébrale fonctionnelle, démontrent que les dyslexiques n'utilisent pas les mêmes parties de leur cerveau lors de la lecture que les personnes qui n'ont pas de trouble de lecture. En fait, chez les dyslexiques, les parties du cerveau qui sont normalement impliquées en lecture sont sous activées.

Quels sont les effets de la dyslexie chez l'adulte?⁸

Si la lecture a été pratiquée avec assiduité durant l'enfance et l'adolescence, la lecture de l'adulte dyslexique se fait avec une plus grande exactitude. Cependant, malgré une meilleure précision, la lecture demeure pénalisée par une grande lenteur et un manque de fluidité. L'adulte dyslexique doit donc accorder beaucoup plus de temps et d'efforts afin d'atteindre ses objectifs de lecture. Ceci s'avère donc souvent être un exercice qui est épuisant et décourageant.

La plupart des dyslexiques ont également des troubles de mémoire à court terme, la capacité de maintenir active en tête une certaine quantité d'information (ex. : en lecture, garder en tête le sens d'une phrase que nous venons tout juste de lire en même temps que nous lisons les phrases subséquentes). Chez certains types de dyslexie, ce trouble est surtout de nature verbale alors que pour d'autres ce trouble est surtout de nature visuelle. Les études indiquent que de 10 % à 30 % des personnes dyslexiques souffrent également de déficit d'attention. En fait, plusieurs troubles neuropsychologiques se retrouvent aussi chez certains dyslexiques. La présence de ceux-ci varie grandement d'un individu à l'autre, ce qui souligne l'importance d'une évaluation neuropsychologique plus approfondie.

⁸ <http://www.centam.ca/dyslexie.htm#1>

Ces troubles incluent

- Trouble de mémoire verbale à court terme
- Trouble de mémoire non verbale à court terme
- Déficit de l'attention (soit sélective, soutenue et divisée)
- Dysorthographe (trouble de l'orthographe et de la grammaire)
- Balayage et recherche visuels
- Difficulté d'analyse séquentielle
- Trouble des fonctions exécutives (planification et organisation)
- Difficulté en arithmétique

DYSORTHOGRAPHIE

Trouble (dys) de l'écriture (graphie)



Définition

« La dysorthographe est un trouble persistant de l'acquisition et de la maîtrise de l'orthographe. Il affecte principalement l'apprentissage et l'automatisation de la correspondance phonème-graphème (correspondance de l'unité sonore à son unité écrite) ainsi que la capacité à se représenter visuellement l'orthographe des mots. Ce trouble d'apprentissage engendre fréquemment des omissions, des inversions et des substitutions de lettres ou de syllabes dans les mots écrits. »⁹

La dysorthographe est souvent associée à la dyslexie.

Manifestations

- Erreur de retranscription
- Omission de lettres (facile/fragile), de syllabes (semblable/semble) ou de mots
- Inversion (fargile/fragile)
- Substitution de lettres ou de syllabes (vragile/fragile)
- Ajout de lettres ou de syllabes à l'intérieur des mots
- Difficulté à respecter l'entité des mots (lajut/l'ajout, unabit/un habit)
- Difficulté à transférer ses connaissances, à appliquer les codes d'orthographe lexicale et grammaticale
- Difficulté à planifier son texte, à déterminer son intention d'écriture et à exprimer ses idées
- Incohérence dans l'écriture
- Lenteur d'exécution et production de textes courts constitués d'un vocabulaire pauvre
- Calligraphie irrégulière et malhabile

⁹ <http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dysorthographie.asp>

Stratégies d'intervention

- Clarifier et préciser les consignes
- Donner les consignes sous forme d'étapes séquentielles
- Illustrer par des exemples
- Fournir des indices pour mettre en évidence certains éléments des consignes, des formulations de problèmes ou des questions
- Utiliser des indices de couleur ou des surligneurs
- Espacer les points ou les questions
- Agrandir les feuilles d'exercices
- Enlever les éléments visuels pouvant être distrayants
- Morceler le travail
- Donner plus de temps pour réaliser un exercice
- Demander à l'élève de reformuler dans ses propres mots
- Fournir une banque de mots en lien avec le projet
- Proposer des formes d'écriture courtes et simples avec des modèles ou des canevas
- Poser des questions pour aider à structurer sa compréhension du texte

DYSCALCULIE

Trouble (dys) du calcul (calculie)

Définition

« La dyscalculie est un trouble persistant et spécifique de l'apprentissage du nombre et du calcul qui se caractérise par de grandes difficultés dans le domaine des mathématiques. Les élèves qui souffrent de ce trouble peinent à traiter les nombres (reconnaître et produire les chiffres, passer de l'oral à l'écrit, etc.), à mémoriser les tables et à calculer (difficultés à effectuer de simples opérations qu'ils peuvent confondre les unes avec les autres) et à comprendre ce qu'est un nombre (comprendre le lien entre le symbole et la quantité). »¹⁰



Manifestations

- Difficulté lors du dénombrement et utilisation fréquente des doigts ou autres objets pour compter
- Difficulté à lire et à écrire des nombres (ex. : lire 26 pour 62, écrire 707 pour 77, lire 6 pour 9)
- Difficulté à manier la numération en base 10
- Incapacité à calculer mentalement, à mémoriser les tables (addition, soustraction, multiplication et division) ou les formules mathématiques
- Difficulté à effectuer des opérations mathématiques
- Difficulté à saisir et à utiliser les termes mathématiques (ex. : la différence, la somme, la quantité, plus que, moins que, deux fois plus que)
- Difficulté à comprendre les énoncés de problèmes mathématiques
- Limites à se représenter visuellement les problèmes et à comprendre des notions visuo-spatiales, comme la mesure ou la géométrie
- Difficulté à aligner les chiffres
- Difficulté à développer des stratégies ou à réfléchir à plusieurs pistes de solutions possibles ou alors une trop grande impulsivité (qui entrave la capacité à suivre les étapes de résolution)
- Difficulté à gérer l'argent

¹⁰ <http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dyscalculie.asp>

Stratégies d'intervention

- Clarifier et préciser les consignes
- S'assurer de sa compréhension (demander à l'élève de reformuler dans ses propres mots, lui demander de l'illustrer, au besoin)
- Lire le problème avec lui
- Illustrer par des exemples
- Fournir des indices pour mettre en évidence certains éléments des consignes, des formulations de problèmes ou des questions
- Utiliser des indices de couleur ou des surligneurs
- Agrandir les feuilles d'exercices
- Utiliser des feuilles de papier quadrillées
- Utiliser du matériel de manipulation
- Morceler le travail
- Donner plus de temps pour réaliser un exercice
- Recourir au pair lecteur
- Lui faire construire un lexique mathématique
- Vérifier ses calculs en employant une liste de vérification (à cocher) sur laquelle figurent les principales erreurs que l'élève commet le plus souvent
- Favoriser une méthode de travail
 - Commencer par encercler la question
 - Souligner les informations pertinentes (en biffant celles qui ne le sont pas)
 - Activer les connaissances antécédentes (inviter l'élève à se demander s'il a déjà fait quelque chose comme ça et de s'y référer s'il y a lieu — manuels, lexique, professeur, etc.)
- Favoriser les exercices concrets dans lesquels des situations de vie de tous les jours sont impliquées (ex. : l'épicerie); cela permet de meilleurs apprentissages. Il en est de même par l'utilisation de matériel tel que des dessins, de vrais objets, des réglettes, etc.

DYSPHASIE

Trouble (dys) de la parole (phasie)

Définition

« La dysphasie est un trouble persistant du langage qui affecte la compréhension ou l'expression d'un message verbal. Il n'est pas la conséquence d'un manque de stimulation, d'un déficit sensoriel, par exemple auditif, ni d'une déficience intellectuelle. [...] Ce trouble peut avoir des répercussions dans plusieurs sphères de la vie de l'élève puisque ce dernier peine à s'exprimer et à comprendre tout ce qui a trait au langage. »¹¹



[En ligne : http://www.viescolaire.org/info/?attachment_id=11014 juin 2011]

La dysphasie est aussi appelée *trouble spécifique du développement du langage oral* (TSDLO).

Manifestations

Au niveau réceptif — Compréhension du langage

- Compréhension restreinte du vocabulaire
- Difficulté à comprendre les mots abstraits
- Difficulté à comprendre et à différencier les mots questions (ex. : où, quand, comment, pourquoi)
- Difficulté à comprendre les énoncés longs et complexes
- Difficulté à saisir un message oral, s'il est formulé rapidement ou s'il comporte plusieurs éléments (n'est pas conscient qu'une partie du message vient de lui échapper, ne voit donc pas la nécessité de demander des éclaircissements)
- Incapacité à se concentrer sur le message oral ou à le comprendre s'il est formulé rapidement
- Difficulté à suivre ou à avoir une conversation sur un sujet qui n'est pas très familier
- Vocabulaire pouvant être pauvre ou imprécis
- Message compris au pied de la lettre

Ces manifestations pourraient nous laisser croire que l'élève est inattentif.

¹¹ <http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dysphasie.asp>

Au niveau expressif — Expression du langage

- Utilisation et organisation des sons pouvant être inadéquats à l'intérieur des mots
- Difficulté à trouver le mot exact
- Surutilisation des mots de remplissage (ex. : chose, affaire, truc)
- Construction de phrases atypiques (ex. : utilisation du verbe avant le sujet)
- Difficulté à raconter une histoire ou à rapporter un événement en respectant l'ordre des séquences
- Hésitations ou pauses fréquentes dans son discours
- Difficulté à définir un concept ou une idée verbalement même s'ils semblent compris
- Peut chercher ses mots (trouble de l'évocation)
- Peut avoir du mal à formuler ses idées et à les enchaîner entre elles (trouble de l'idéation) et peut même faire des jeux de mots avec des mots inventés

Stratégies d'intervention quant au langage réceptif

- Parler lentement
- Attirer l'attention de l'élève
- Établir un contact visuel ou physique
- Accompagner les consignes d'actions (gestes)
- Donner une courte consigne à la fois
- Utiliser un vocabulaire connu de l'élève
- Poser des questions pour s'assurer de sa compréhension

Stratégies d'intervention quant au langage expressif

- Utiliser des aides visuelles pour faciliter la communication
- Exposer l'élève aux règles morphologiques de formation des mots (radical et terminaison, suffixe et préfixe)
- Respecter le tour de parole de l'élève lors d'une discussion de groupe ou un travail collectif
- Permettre à l'élève de répéter le message afin de vérifier sa compréhension

DYSPRAXIE

Trouble (dys) du mouvement (praxie)

Définition

« La dyspraxie est un trouble du développement qui affecte le contrôle, la coordination et la planification d'un geste moteur. L'élève qui en souffre se voit donc incapable de réaliser une séquence de gestes de façon harmonieuse et efficace. »¹²

« La dyspraxie n'est pas un trouble d'origine musculaire. De plus, elle n'est pas un trouble d'ordre intellectuel. Au contraire, les individus qui sont aux prises avec ce trouble ont généralement de très bonnes capacités de compréhension et de raisonnement, et ce, tant sur le plan verbal que non verbal. »¹³



[En ligne : <http://www.lemosdedys.org/categorie-10571521.html>, juin 2011]

Manifestations¹⁴

Dyspraxie orale

- Retard de la production du langage
- Mots mal articulés et langage qui n'est pas clair
- Difficulté à contrôler le débit et l'intensité de la parole

Il ne faut pas confondre ce trouble avec une dysphasie, même si celle-ci peut l'accompagner. D'autant plus que l'ensemble musculaire buccofacial ne souffre d'aucune faiblesse ou de paralysie.

Dyspraxie motrice et visuelle

- Maladresse en motricité fine ou globale
- Problème visuo-spatial qui affecte l'organisation dans l'espace
- Travaux écrits d'aspect négligé, c'est-à-dire brouillon ou froissé
- Absence d'intérêt ou difficultés importantes à faire des activités exigeant une bonne motricité fine (ex. : utilisation de règle, compas, gomme à effacer, ciseaux)
- Lenteur d'exécution importante dans toute tâche d'écriture
- Problème de tonus musculaire

¹² <http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dyspraxie.asp>

¹³ <http://www.centam.ca/dyspraxie.htm>

¹⁴ Tiré de : Émond, M., Landry, N. et Lecours G., *Vers des pratiques pédagogiques adaptées – Guide d'accompagnement*, Commission scolaire de Laval, 2010, p.11

Dyspraxie en écriture

- Lenteur à automatiser les gestes pour écrire
- Lettres de grosseur inégale
- Tracé difficile pour certaines lettres
- Calligraphie parfois illisible
- Difficulté à s'orienter dans l'espace, sur une feuille, dans un plan, sur une carte, etc.
- Difficulté à organiser séquentiellement ses phrases, ses idées

Stratégies d'intervention

- Utiliser du matériel adapté, tel que des crayons de plus gros diamètre ou de forme triangulaire, feuille avec trottoirs élargis, plan incliné sous la feuille
- Tolérer une écriture imparfaite ou en gros caractères
- Allouer plus de temps
- Limiter la prise de notes et la copie
- Faire travailler à l'oral

Manifestations¹⁵

Dyspraxie en lecture

- Difficulté avec l'entrée globale, sauf pour les mots courts
- Substitution ou déplacement de lettres
- Difficulté à découper les mots en syllabes, présence d'inversion, oubli de mots ou saut de ligne
- Difficulté à lire de gauche à droite
- Difficulté à se repérer dans un texte, sur les affiches

¹⁵ Tiré de : Émond, M., Landry, N. et Lecours G., *Vers des pratiques pédagogiques adaptées – Guide d'accompagnement*, Commission scolaire de Laval, 2010, p. 12

Stratégies d'intervention

- Utiliser toujours la même police de caractère
- Agrandir les caractères et les espaces entre les mots ou les lignes
- Placer des repères colorés sous la ligne à lire
- Utiliser un plan vertical ou incliné
- Utiliser une cache, une règle pour suivre la ligne à lire

Manifestations¹⁶

Mathématiques

- Difficulté à dénombrer
- Difficulté à écrire les chiffres
- Mauvais alignement des chiffres en colonnes lors des opérations
- Difficulté à manipuler des instruments de mesure et des outils
- Difficulté avec la géométrie, les graphiques et les tableaux
- Difficulté à illustrer et à résoudre des problèmes

Stratégies d'intervention

- Guider physiquement le dénombrement en utilisant des objets à déplacer
- Utiliser une droite numérique ou du papier quadrillé pour faciliter les opérations
- Permettre l'utilisation de la calculatrice (si possible)
- Structurer l'espace en plaçant des repères visuels
- Séparer les problèmes en étapes simples
- Favoriser l'expérimentation concrète et la manipulation.⁵

¹⁶ <http://www.mamanpourlavie.com/sante/enfant/developpement/dyspraxie/1394-la-dyspraxie-l-ecole.html>

La dyspraxie et l'estime de soi

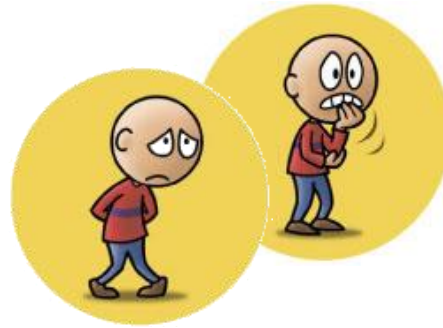
La dyspraxie a souvent un impact très néfaste sur le développement de l'estime de soi. L'élève a le sentiment d'être incompetent dans presque tout ce qu'il fait et il croit qu'il ne peut rien faire comme les autres. Ceci fait en sorte que l'adulte a tendance à éviter les activités de groupe, à se retirer, à se replier sur lui-même et parfois même à sombrer vers la dépression.

Et plus encore...

« Finalement, les différentes manifestations de la dyspraxie nous amènent souvent à croire que l'élève est maladroit, immature, paresseux et qu'il ne s'applique pas à la tâche alors qu'au contraire, les ressources cognitives qu'il déploie pour accomplir de simples gestes sont immenses comparativement aux autres [...]. Après avoir déployé tous ses efforts et mobilisé toute son attention sur la production de certains gestes, il ne lui reste souvent plus d'énergie pour demeurer centré sur la tâche. »¹⁷

¹⁷ <http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dyspraxie.asp>

TROUBLES ANXIEUX



[En ligne : <http://www.centretraitementanxiete.com/problemes.html> Juin 2011]

Définition

L'anxiété est un mécanisme biologique dont la fonction est de nous protéger contre les situations dangereuses. Un peu d'anxiété est tout à fait naturel. Notre façon de réagir face à cette émotion détermine si nous vivrons une expérience agréable ou si nous subissons une attaque de panique. Les personnes aux prises avec des troubles anxieux rapportent une grande variété de peurs qui s'avèrent tellement accablantes qu'elles engendrent une perturbation majeure dans leur vie. La plupart des troubles anxieux peuvent être définis comme la peur de perdre le contrôle.¹⁸

Les symptômes qui caractérisent ces troubles sont notamment : une anxiété excessive, un sentiment de peur ou d'inquiétude et des comportements d'évitement et de compulsivité. Une personne peut souffrir de plus d'un trouble anxieux à la fois. Son trouble anxieux peut également s'accompagner de dépression, de troubles de l'alimentation ou de toxicomanie. Ces troubles peuvent nuire au comportement, à la pensée, aux émotions et à la santé physique de la personne qui en est atteinte.

On retiendra parmi les divers troubles anxieux¹⁹ :

- **L'anxiété de performance**

- La personne a un souci démesuré de la perfection
- Très exigeante envers elle-même
- Souvent insatisfaite d'elle
- Réaction excessive à la remarque d'une personne en autorité ou face à un échec
- Besoin de réassurance constante et excessive

- **Le trouble panique**

- Se manifeste par des crises de panique inattendues, incluant l'agoraphobie

¹⁸ <http://www.douglas.gc.ca/info/troubles-anxieux>

¹⁹ http://www.cmha.ca/bins/content_page.asp?cid=3-94&lang=2

- **Le trouble obsessionnel compulsif**
 - La personne se sent constamment envahie par des pensées indésirables (obsessions) ou des ritualismes (compulsions)
- **La phobie sociale**
 - La personne éprouve une gêne irrationnelle, quasi paralysante, face aux situations sociales
- **La phobie spécifique**
 - La personne est accablée de peurs déraisonnables qu'elle ne peut maîtriser
- **Le trouble anxieux généralisé** (*d'une durée d'au moins 6 mois*)
 - Inquiétude exagérée et répétée portant sur les activités quotidiennes de la vie
 - La personne s'attend toujours au pire
- **Le trouble de stress post-traumatique**
 - Se présente à la suite d'une expérience terrifiante ayant causé ou risqué de causer de graves blessures physiques ou psychologiques (viol, sévices, guerre, catastrophe naturelle)

Manifestations

Au niveau cognitif, tendance à...

- Avoir des pensées irrationnelles et irréalistes
- Dramatiser et amplifier les situations
- Mal interpréter les événements
- Faire de la lecture de pensée
- Banaliser ou généraliser
- Se désinvestir (refus de faire le travail, rupture des résultats scolaires)
- Se laisser envahir par le rappel d'événements traumatisants

Au niveau comportemental

- Perfectionnisme
- Procrastination
- Rituels (besoin de routines)
- Opposition (colère – irritabilité)
- Rigidité
- Fuite, évitement
- Difficulté d'attention et de concentration
- Difficulté de mémoire à court et à long terme
- Agitation et impulsivité
- Lenteur d'exécution
- Tristesse
- Dépendance affective
- Plaintes somatiques

Stratégies d'intervention²⁰

- L'inciter à faire face aux situations posant problème plutôt qu'à les éviter
- L'aider à modifier la situation anxiogène en créant des distractions en période d'examens : lui suggérer de porter des chaussettes ou des boucles d'oreilles dépareillées
- Le convaincre que ses réactions sont normales et lui apprendre qu'il n'existe pas de réel danger se devant d'être maîtrisé, qu'il est en contrôle de la situation
- Lui faire nommer les sentiments qui causent son anxiété, il aura l'impression de les contrôler
- Lui raconter une anecdote personnelle ou demander à un élève qui a vécu une anxiété semblable de lui en parler, faire attention de ne pas montrer d'anxiété
- L'informer des moyens qui existent pour remédier à son anxiété

²⁰ Adapté de : <http://education.alberta.ca/media/620196/anxieux.pdf>

- L'aider à se fixer des objectifs scolaires réalistes et progressifs et en consigner les résultats
- Travailler de concert avec l'enseignant et ses pairs pour venir à bout de ses symptômes anxieux
- Établir un climat de confiance avec l'élève anxieux, lui faire verbaliser ses inquiétudes à suffisamment d'occasions, souvent avec répétitions (lui permettre de prendre du recul par rapport à la situation l'aide à mieux la comprendre et à transformer cette anxiété par des comportements positifs)
- Prévoir un code commun de communication pour aider l'élève dans le besoin (un échange de regards, de signes particuliers)
- Répartir en composantes les situations qui sont source d'anxiété afin de proposer des pistes de solutions
- Utiliser l'humour pour dédramatiser la situation
- Pratiquer la technique de visualisation : l'élève doit s'imaginer la situation qui est à la source de l'anxiété, de même qu'une solution
- Recourir à ses pairs en le jumelant à un élève pour confiant ou en faisant un remue-méninges avec ceux-ci pour trouver des solutions à des situations susceptibles de provoquer de l'anxiété
- Instituer une routine journalière bien structurée
- Lui permettre de bouger pour évacuer la tension anxieuse (marcher dans le couloir, faire une commission, se laver les mains et le visage aux toilettes)
- Laisser à la portée de tous des objets qui permettent d'éliminer les tensions (balle antistress, pâte à modeler, petits animaux thérapeutiques, bonbons)
- Lui inculquer une technique d'autopersuasion positive (conversation intérieure qui aide l'élève à atteindre ses objectifs dans des situations stressantes)

SYNDROME GILLES DE LA TOURETTE (SGT)



[En ligne : <http://amis-maux.over-blog.com/article-31378778.html> Juin 2011]

Définition

« Le *Syndrome Gilles de la Tourette* (SGT) se définit comme étant un trouble neurologique présentant un désordre du mouvement caractérisé par des tics moteurs et vocaux involontaires, simples ou complexes, stéréotypés, d'intensité variable, qui se développe durant l'enfance et qui peut persister toute la vie. »²¹

Ce syndrome est souvent accompagné de troubles associés, dont les TOC (troubles obsessionnels compulsifs), un TDA/H ou de l'anxiété.

Manifestations²²

Tics moteurs

- Cligner des yeux, faire des grimaces, sauter comme une grenouille, secouer la tête de façon saccadée, se mordiller les lèvres, etc.

Tics vocaux — sonores

- Saper, renifler, se racler la gorge, jurer, bégayer, injurier, menacer verbalement les autres

En général, l'élève...

- Est inattentif en classe parce qu'il peut être obsédé par une question qui l'habite
- Provoque les autres, manipule les intervenants, se défile de ses responsabilités
- Prend plus de temps que les autres pour terminer ses travaux
- Ne sait pas s'organiser
- Est souvent marginalisé ou provoque lui-même des conflits qui repoussent les autres
- Fait des crises explosives à la moindre contrariété

²¹ Association québécoise du syndrome de la Tourette

²² http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/sgt_syndrome_Gilles_de_la_Tourettet.asp

Stratégies d'intervention

- Utiliser l'humour pour maintenir un climat agréable
- Demeurer calme, car la tension augmente le stress chez l'élève
- Faire vivre des expériences positives de succès
- Utiliser un langage positif pour exprimer les attentes
- Donner une consigne à la fois
- Ignorer, dans la mesure du possible, le ou les tics
- Proposer des moyens pouvant aider l'élève à se structurer
- Respecter une routine sécurisante

Les tics sont des symptômes très apparents. Ils sont involontaires et toute tentative de répression engendre beaucoup d'anxiété chez l'élève. Il peut toutefois apprendre à compenser ou modifier le ou les tics de façon à les rendre plus acceptables socialement.

TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT (TED)

Définition

« Les *Troubles envahissants du développement* (TED) sont des troubles neurologiques qui affectent principalement les relations sociales et la communication [...]. Ces troubles se manifestent aussi par l'apparition de comportements atypiques (inhabituels) et le développement d'intérêts restreints chez le jeune ou l'adulte qui en est atteint. Le nombre et le type de symptômes, le degré de gravité de ces derniers, l'âge de leur apparition et le niveau de fonctionnement varient d'une personne à l'autre, mais les difficultés de comportement, de communication et d'interactions sociales sont les manifestations communes aux troubles envahissants du développement. »²³



[En ligne : <http://www.africapresse.com/autisme-bientot-un-biomarqueur-pour-un-diagnostic-plus-precoce/> juin 2011]

Les troubles les plus fréquents

1. Syndrome d'Asperger
2. Trouble autistique
3. Trouble envahissant du développement non spécifié

Manifestations

Syndrome d'Asperger

- Intelligence normale ou vive
- Langage très élaboré, mais pas toujours bien inséré au contexte
- Intonation monotone
- Difficulté notable à saisir le langage non verbal et les données abstraites
- Compréhension au premier degré d'expressions ou de jeux de mots
- Difficulté à initier une conversation
- Manque d'empathie, passivité

²³ http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/TED_trouble_envahissant-developpement.asp

- Utilisation inappropriée de gestes accompagnant la parole
- Difficultés motrices (ex. : maladresse générale, rigidité posturale)
- Fuite de contact visuel
- Peut avoir des tics
- Facilement troublé par les changements, hypo ou hyper réactivité à certains stimuli
- Engouement pour un domaine très spécifique qui peut aller jusqu'à la fixation ou l'obsession
- Mémoire particulière qui lui permet de conserver les acquis
- Fascination pour le fonctionnement des objets
- Difficulté à maintenir une attention soutenue selon le champ d'intérêt
- Souci du détail
- Difficulté à se faire des amis (doit être amené à s'ajuster à la vie de groupe)
- Ne se sent pas toujours interpellé par les consignes données en groupe
- Manque d'empathie
- Rigidité en ce qui concerne les routines et les horaires, a des rituels
- Anxiété persistante et observable

Trouble autistique²⁴

Perturbations de la relation sociale

- Pleurs parfois incontrôlables ou encore absence de larmes
- Indifférence aux contacts des autres
- Évitement des contacts physiques
- Réactions excessives
- Insensibilité aux souffrances physiques
- Absence de comportements d'anticipation

²⁴ http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/TED_trouble_envahissant_developpement.asp

Anomalies dans la communication

- Difficulté de compréhension et d'utilisation des signaux et des codes sociaux
- Expression gestuelle déficitaire ou absente (ex. : pointage du doigt pour s'exprimer)
- Difficulté à interpréter les émotions correspondantes aux mimiques des interlocuteurs
- Difficulté à s'exprimer verbalement
- Répétition mot à mot d'un long passage entendu à la télévision ou à la radio (souvent doué d'une excellente mémoire auditive)

Intérêts restreints

- Manipulation d'objets entraînant des comportements répétitifs
- Mouvement répétitif du corps (ex. : balancement, agitation rythmique des mains)
- Intolérance par rapport aux changements et aux situations nouvelles

Trouble envahissant du développement non spécifié (TED ns)

« Les *Troubles envahissants du développement non spécifiés* se différencient des autres troubles par une apparition tardive des différents symptômes ou encore par un tableau atypique de manifestations qui ne correspondent ni à l'autisme, ni au Syndrome d'Asperger. Les troubles de langage et les TED non spécifiés peuvent parfois être confondus au regard des limitations communes qu'ils imposent dans la sphère de la communication.

On parle de TED non spécifié lorsqu'il y a altération

- du développement des interactions sociales ou des habiletés de communication;
ou
- du comportement, des intérêts et des activités stéréotypés;

et ce, en l'absence d'un trouble envahissant spécifique. »²⁵

²⁵ http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/TED_trouble_envahissant-developpement.asp

Stratégies d'intervention

- Installer l'élève à l'avant de la classe et près de vous
- Réduire les sources de bruits environnants
- Planifier le travail, avoir un horaire structuré
- Informer l'élève de tout changement à l'avance
- Utiliser des méthodes concrètes et visuelles
- Donner de courtes consignes verbales, une à la fois, les écrire ou les imaginer au besoin avec un débit lent
- Vérifier le niveau de compréhension en posant des questions précises et en demandant de répéter la consigne
- Utiliser les intérêts particuliers pour augmenter la motivation et l'amener à interagir avec ses pairs
- Verbaliser de manière explicite nos intentions, nos attentes et s'abstenir de tout message à double sens
- Permettre à l'élève de ne pas regarder son interlocuteur. La personne vivant avec un TED ne peut à la fois regarder et écouter une personne qui lui parle, car les stimuli sont trop nombreux
- Sensibiliser les autres élèves de la classe, au besoin

HANDICAPS PHYSIQUES ET SENSORIELS

Dans cette section vous retrouverez la description de la plupart des handicaps physiques et sensoriels ainsi que leurs manifestations du point de vue des apprentissages et du fonctionnement à l'école. Cependant vous ne retrouverez pas de stratégies d'intervention pour chacun des handicaps car c'est du cas par cas, les mesures d'adaptation touchant plutôt l'environnement de l'élève en matière d'appareillage, d'aménagement de local ou encore de support d'un accompagnateur.



Les informations de cette section sont tirées du site du Récit en adaptation scolaire que vous retrouverez à l'adresse suivante :

<http://www.recitadptscol.qc.ca/spip.php?rubrique12>

DEFICIENCE VISUELLE

L'élève handicapé par une déficience visuelle est celui



- Pour qui un diagnostic a été posé par un ophtalmologiste ou une évaluation a été réalisée par un optométriste
- Dont l'évaluation oculovisuelle, à l'aide d'examens, révèle pour chaque œil
 - En dépit d'une correction au moyen de lentilles ophtalmiques appropriées, à l'exclusion de systèmes optiques spéciaux et des additions supérieures à + 4,00 dioptries
 - Une acuité visuelle d'au plus 6/21 ou un champ de vision inférieur à 60 ° dans les méridiens 90 ° et 180 °

Manifestations

Du point de vue des apprentissages

- Difficultés à accéder au contenu écrit, rendant nécessaire l'utilisation de codes substituts, de matériel adapté (imprimés agrandis ou en braille, dessins en relief, etc.) et d'équipements spécialisés (loupe, ordinateur avec afficheur braille, etc.)
- Difficultés à se représenter certains concepts et à se faire des images mentales
- Difficultés à saisir les concepts mathématiques ou scientifiques sans exploration tactile

Du point de vue du fonctionnement à l'école

- Difficultés relatives à la locomotion, aux déplacements et à certaines activités de la vie quotidienne
- Difficultés sur le plan relationnel : difficultés d'accès aux conventions sociales apprises par imitation, à aller vers des jeunes de son âge, d'interprétation des contenus non verbaux

DEFICIENCE LANGAGIERE



L'élève handicapé par une déficience langagière est celui

- Pour qui une évaluation a été réalisée par un orthophoniste faisant partie d'une équipe multidisciplinaire, à l'aide de techniques d'observations systématiques et de tests appropriés
- Cette évaluation révèle une atteinte très marquée, c'est-à-dire sévère
 - De l'évolution du langage
 - De l'expression verbale
 - Des fonctions cognitivo verbalesET
 - Une atteinte modérée à sévère de la compréhension verbale
- Ce qui conclut à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage, à un trouble mixte sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère

Les autres critères nécessaires sont

- La persistance des troubles sévères au-delà de l'âge de 5 ans
- Un suivi orthophonique régulier, d'une durée minimale de six mois, ayant précédé l'évaluation diagnostique

Manifestations

Du point de vue des apprentissages

- Vocabulaire très limité, autant sur le plan de l'expression que de la compréhension
- Difficultés marquées en ce qui a trait à l'expression et à la compréhension de phrases, tant à l'oral qu'à l'écrit : agrammaticalité, non-respect de l'ordre des mots
- Incompréhension ou absence de phrases complexes, etc.
- Difficultés marquées à acquérir des concepts nouveaux (espace, temps, durée, quantité, qualité)

- Difficultés marquées sur le plan de la communication, tant à l'oral qu'à l'écrit : type de discours, intentions communicatives, etc.
- Difficultés très marquées à réfléchir sur le langage
- Difficultés marquées en lecture, notamment quant aux stratégies de reconnaissance et d'identification des mots

Du point de vue du fonctionnement à l'école

- Difficultés sur le plan comportemental et relationnel, en réaction au fait de ne pas être compris ou de ne pas comprendre
- Difficultés sur le plan de l'autonomie et de l'organisation spatiale et temporelle
- Difficulté à tenir compte des informations verbales dans différentes situations

DEFICIENCE AUDITIVE



L'élève handicapé par une déficience auditive est celui

- Pour qui une évaluation a été réalisée par un audiologiste
- Dont l'évaluation de l'ouïe, à l'aide d'examens standardisés
 - Révèle un seuil moyen d'acuité supérieur à 25 décibels perçus par la meilleure oreille pour des sons purs de 500, 1000 et 2000 hertz, et tient compte de la discrimination auditive et du seuil de tolérance au son

Manifestations

Du point de vue des apprentissages

- Retard dans l'acquisition du langage sur le plan de l'expression et de la compréhension
- Difficulté à recevoir ou à transmettre un message efficacement
- Retard sur le plan du développement des connaissances générales
- Difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture
 - D'abstraction et d'inférence
 - Avec les concepts langagiers et les connaissances lexicales
 - Avec les structures de phrases
 - De maîtrise des concepts de temps, d'espace et de quantité
- Utilisation de la lecture labiale ou d'un langage gestuel

Du point de vue du fonctionnement à l'école

- Difficultés sur le plan personnel et relationnel : frustration courante, isolement, difficulté à se faire des amis
- Difficulté à comprendre et à interagir lors de discussions de groupe
- Difficulté à travailler en équipe

DEFICIENCE ORGANIQUE

L'élève handicapé par une déficience organique est celui



- Pour qui un diagnostic a été posé par un médecin généraliste ou spécialiste
- Dont l'évaluation révèle une ou plusieurs atteintes aux systèmes vitaux (respiration, circulation sanguine, système génito-urinaire, etc.) entraînant des troubles organiques permanents ayant des effets nuisibles sur son rendement

Les principales maladies chroniques sont

- La fibrose kystique
- La leucémie
- L'hémophilie
- L'insuffisance rénale
- L'asthme
- Le diabète insulino-dépendant
- Les maladies pulmonaires importantes
- Les maladies inflammatoires intestinales graves et prolongées
- Etc.

Manifestations

Du point de vue des apprentissages

- Difficultés ayant un impact sur l'accomplissement de tâches liées aux apprentissages, comme
 - Terminer une tâche scolaire, à cause d'un manque d'endurance physique ou d'une capacité de concentration réduite, réaliser certaines activités d'éducation physique, etc.
- Déficits cognitifs entraînant des difficultés ou des retards scolaires

Du point de vue du fonctionnement à l'école

- Présence de soins intégrés à l'horaire (ex. : médication fréquente, insuline et contrôles, soins infirmiers)
- Difficultés à suivre un horaire normal
- Absences fréquentes, parfois pour de longues périodes

DEFICIENCE MOTRICE LEGERE

L'élève handicapé par une déficience motrice légère est celui



- Pour qui un diagnostic a été posé par un médecin généraliste ou spécialiste
- Dont l'évaluation du fonctionnement neuromoteur indique la présence d'un ou de plusieurs dommages d'origine nerveuse, musculaire ou ostéoarticulaire affectant ses mouvements

Les déficiences motrices principales sont

- Des troubles d'origine nerveuse
 - Ataxie de Friedreich
 - Paraplégie — tétraplégie
 - Déficience motrice cérébrale
 - Traumatisme crânien
 - Épilepsie non contrôlée
 - Etc.
- Des troubles d'origine musculaire
 - Dystrophie musculaire
 - Etc.
- Des troubles d'origine ostéoarticulaire
 - Malformations congénitales
 - Spina-bifida
 - Amputation
 - Arthrite rhumatoïde juvénile
 - Etc.

Manifestations

Du point de vue des apprentissages

- Difficultés de motricité ayant un impact sur l'accomplissement de tâches liées aux apprentissages, comme
 - Ecrire, dessiner, manipuler des réglettes, manipuler des instruments de mesure, réaliser certaines activités d'éducation physique, jouer d'un instrument de musique, etc.
- Difficultés importantes de mouvements articulatoires ayant un impact sur l'ensemble des activités scolaires pouvant requérir l'utilisation d'un moyen de communication substitut
- Difficultés d'apprentissage causées par des troubles cognitifs résultant de lésions cérébrales

Du point de vue du fonctionnement l'école

- Difficultés dans l'accomplissement d'activités quotidiennes, comme
 - Se déplacer dans l'école, s'habiller, manger, aller aux toilettes, se rendre à l'école, etc.

DEFICIENCE MOTRICE GRAVE



L'élève handicapé par une déficience motrice grave est celui

- Pour qui un diagnostic a été posé par un médecin généraliste ou spécialiste
- Dont l'évaluation du fonctionnement neuromoteur indique la présence d'un ou de plusieurs dommages d'origine nerveuse, musculaire ou ostéoarticulaire affectant ses mouvements

Les déficiences motrices principales sont

- Des troubles d'origine nerveuse
 - Ataxie de Friedreich
 - Paraplégie — tétraplégie
 - Déficience motrice cérébrale
 - Traumatisme crânien
 - Épilepsie non contrôlée
 - Etc.
- Des troubles d'origine musculaire
 - Dystrophie musculaire
 - Etc.
- Des troubles d'origine ostéoarticulaire
 - Malformations congénitales
 - Spina-bifida
 - Amputation
 - Arthrite rhumatoïde juvénile
 - Etc.

Manifestations

Du point de vue des apprentissages

- Difficultés motrices ayant un impact important ou rendant impossible l'accomplissement de tâches liées aux apprentissages, comme :
 - Écrire, dessiner, manipuler des réglettes, manipuler des instruments de mesure, réaliser certaines activités d'éducation physique, jouer d'un instrument de musique, etc.
- Difficultés graves de mouvements articulatoires ayant un impact sur l'ensemble des activités scolaires et pouvant requérir l'utilisation d'un moyen de communication substitut
- Difficultés d'apprentissage causées par des troubles cognitifs résultant de lésions cérébrales

Du point de vue du fonctionnement à l'école

- Difficultés majeures dans l'accomplissement d'activités quotidiennes, comme :
 - Se déplacer dans l'école, s'habiller, manger, aller aux toilettes, se rendre à l'école, etc.

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Les stratégies d'enseignement/apprentissage s'adressent autant à l'enseignant qu'à l'élève. Nous vous invitons à consulter cette section afin de rafraîchir vos connaissances ou vous donner de nouvelles pistes d'intervention pour aller plus loin avec les élèves.



La première partie regroupe des stratégies tirées du *Programme de formation de base commune* du MELS suivie de stratégies s'appliquant à différentes matières.

Bonne exploration!

STRATÉGIES DE LECTURE

Se préparer à la lecture

- Choisir un environnement propice à la concentration
- Orienter sa lecture en fonction de son intention
- Considérer le contexte
- Faire le survol du texte (titre, schémas, illustrations, paragraphes, etc.)
- Reconnaître le sujet du texte
- Activer ses connaissances antérieures
- Déterminer les éléments à considérer (auteur, provenance, date; sujet, type de texte, univers réel ou fictif, etc.)
- Anticiper le contenu
- Déterminer sa manière de lire
- Prévoir une façon de noter les éléments significatifs

Reconstruire et interpréter le sens du message

- Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau
- Consulter un dictionnaire pour trouver ou préciser le sens d'un mot
- Utiliser les indices grammaticaux et la ponctuation pour faire des liens entre les mots et les idées
- Interpréter le sens des marqueurs de relation et des organisateurs textuels
- Séparer une longue phrase en unités de sens
- Faire des inférences
- Relier au texte les éléments non verbaux (schéma, graphique, photographie, etc.)
- Établir la relation entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace
- Surligner, souligner, encadrer, annoter
- Dégager l'idée importante du paragraphe
- Dégager l'essentiel de l'information lue
- S'interroger sur la possibilité d'autres significations que le sens premier
- Prendre conscience d'une perte de compréhension, en identifier la cause et ajuster sa lecture
- Reformuler un passage dans ses mots
- Demander de l'aide
- Créer des liens entre les propos et ses connaissances antérieures
- Distinguer le réel de l'imaginaire
- Dégager le sens global du texte
- Dégager la structure du texte
- Établir des liens entre l'information lue et ses connaissances
- Évaluer sa compréhension en comparant son interprétation à celle d'autrui

Évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité des stratégies utilisées

STRATÉGIES D'ÉCOUTE

Se préparer à l'écoute

- Choisir un environnement propice à la concentration
- Prendre une posture d'écoute (attention, regard dirigé)
- Tenir compte de son intention d'écoute
- Considérer le contexte
- Activer ses connaissances sur le sujet
- Anticiper le contenu
- Prévoir une façon de prendre des notes
- Prévoir une façon de retenir l'information

Comprendre et interpréter le message

- Porter attention à des indices privilégiés (éléments de l'introduction, mots-clés, répétitions, etc.)
- Reconnaître le sujet du message
- Faire le lien entre les connaissances antérieures et le contenu du message
- Observer ce que les indices non verbaux ou prosodiques révèlent (images, gestes, expressions, ton, pauses, etc.)
- Utiliser le contexte pour trouver le sens d'un mot nouveau
- S'appuyer sur le sens des marqueurs de relation et des organisateurs textuels pour faire les liens entre les idées
- Utiliser ses connaissances des préfixes et des suffixes pour donner du sens à un mot nouveau
- Noter l'information à retenir (mots-clés, idées principales, exemples signifiants, etc.) ou les points à clarifier
- Dégager l'essentiel de l'information entendue
- Prendre conscience d'une difficulté de compréhension, en identifier la cause et récupérer le sens du message (observation, question, reformulation dans ses propres mots ou demande d'aide)
- Distinguer le réel de l'imaginaire
- Reformuler l'essentiel des propos
- Dégager les idées implicites
- Dégager le sens global du message

Évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité des stratégies utilisées

STRATÉGIES D'ÉCRITURE

Se préparer à l'écriture

- Examiner les composantes de la situation d'écriture (sujet, intention, destinataire et type de texte)
- Faire l'inventaire de ses connaissances ou expériences sur le sujet
- Tenir compte du contexte et du destinataire pour déterminer le ton et le niveau de langue à utiliser
- Faire un remue-méninges pour éveiller les idées (champs lexicaux, constellations de mots, schémas conceptuels) ou rechercher de l'information, s'il y a lieu
- Se référer à des textes similaires pouvant servir d'exemples
- Sélectionner les idées selon son intention de communication
- Ordonner et regrouper ses idées
- Prévoir d'introduire et de conclure

Rédiger

- Rédiger une première version (faire un brouillon)
- Utiliser un traitement de texte pour faciliter la révision et la correction
- Choisir des mots et des expressions qui se rattachent au contexte et au type de texte
- Recourir à des moyens mnémotechniques pour écrire correctement certains mots
- Garder en tête son intention d'écriture et les caractéristiques du destinataire
- Respecter le regroupement d'idées établi dans la préparation et l'ajuster au besoin
- Donner un titre explicite ou évocateur, s'il y a lieu
- Se relire régulièrement pour assurer la cohérence du texte
- Utiliser des mots liens
- Porter attention à la syntaxe et à la ponctuation

Réviser le texte

- Se substituer au destinataire
- Juger de la pertinence des idées en fonction du sujet et de l'intention de communication
- Vérifier la cohérence et la clarté du texte en s'assurant que les phrases sont complètes et bien construites (présence de tous les constituants obligatoires et ordre des mots)
- Vérifier que chacun des paragraphes présente une seule idée principale
- Vérifier la justesse et la variété du vocabulaire utilisé; l'enrichir au besoin
- Préciser ses idées par l'ajout d'adjectifs, d'adverbes, etc.
- Recourir aux manipulations syntaxiques (ajout, effacement, déplacement, remplacement de mots ou de groupes de mots) pour délimiter les groupes syntaxiques, déterminer l'ordre des mots dans les groupes et reconnaître les classes de mots
- Vérifier, par la lecture à haute voix, si les mots sont bien ordonnés et s'ils s'enchaînent bien

Corriger le texte

- Utiliser une méthode d'autocorrection, par exemple :
 - souligner les mots dont l'orthographe doit être vérifiée
 - vérifier les accords dans le groupe nominal
 - vérifier les accords dans le groupe verbal

STRATÉGIES D'ÉCRITURE

- vérifier l'orthographe des homophones
- consulter, au besoin, une grammaire ou un précis de conjugaison
- consulter un dictionnaire usuel pour vérifier les mots soulignés
- s'assurer que les mots liens et les signes de ponctuation sont présents et appropriés

Faire une dernière lecture du texte

Vérifier la présentation matérielle du texte (lisibilité, disposition, normes de présentation, s'il y a lieu)

Rédiger une version définitive

Évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité des stratégies utilisées

STRATÉGIES D'INTERACTION ORALE

Planifier l'interaction

- Examiner les composantes de la situation d'interaction (sujet, intention, interlocuteur et contexte)
- Activer ses connaissances antérieures ou se rappeler ses expériences sur le sujet de l'interaction
- Anticiper le contenu

Gérer sa participation à l'interaction

- Tenir compte des interlocutrices ou interlocuteurs pour adopter un niveau de langue et un ton appropriés
- Tenir compte, s'il y a lieu, des règles de communication établies (modalités de demande et d'attribution du droit de parole, main levée, alternance, tour de table, etc.)
- Tenir compte des éléments prosodiques (débit, volume, prononciation, articulation, intonation) pour faciliter la communication
- Tenir compte des éléments non verbaux (position, regard, gestes, mimique, support visuel ou sonore)
- Établir le contact avec son ou ses interlocutrices ou interlocuteurs
- Être attentif et adopter une attitude d'écoute active
- Poser des questions pour obtenir des clarifications
- Reformuler les propos pour s'assurer de sa compréhension
- Noter l'information que l'on veut retenir pour intervenir ultérieurement
- Juger du moment opportun pour intervenir
- S'assurer de transmettre un message cohérent : éviter les digressions, le coq-à-l'âne, enchaîner logiquement ses idées
- Vérifier la compréhension de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur et expliciter ses propos, au besoin, à l'aide d'exemples, de comparaisons
- Être attentif aux réactions des interlocutrices ou interlocuteurs et ajuster ou reformuler ses propos, s'il y a lieu
- Appuyer et encourager ses interlocutrices ou interlocuteurs de façon verbale ou non verbale

Évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité des stratégies utilisées

STRATÉGIES DE PRISE DE PAROLE

Se préparer à prendre la parole

- Examiner les composantes de la situation de prise de parole (sujet, intention, auditoire, type de texte)
- Activer ses connaissances antérieures sur le sujet
- S'appuyer sur des communications orales dans lesquelles ont été observées des façons intéressantes de prendre la parole
- Faire un remue-méninges pour éveiller les idées (champs lexicaux, constellations de mots, schémas conceptuels) ou rechercher de l'information, s'il y a lieu
- Préciser son intention de communication :
 - prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt de l'auditoire
 - prévoir des modalités d'intervention pour pallier une perte de compréhension de l'auditoire
 - prévoir les questions de l'auditoire et les réponses à fournir
 - prévoir une introduction et une conclusion
 - répartir les tâches et le rôle de chacun, s'il y a lieu
 - sélectionner le contenu de sa prise de parole
 - prévoir la structure qui convient à son sujet
 - s'assurer de la suffisance des idées
 - assurer la pertinence des idées (liens avec le sujet)
 - organiser l'information sous forme de plan, de fiches, de schéma conceptuel, de carte sémantique ou de graphique afin de l'utiliser comme aide-mémoire
 - prévoir des supports (visuels ou sonores) pour appuyer sa prise de parole

Prendre la parole

- Utiliser des formules d'ouverture et de clôture selon la situation
- Établir et maintenir le contact avec son auditoire
- Intervenir sans précipitation : soigner sa prononciation, son articulation et son intonation (éléments prosodiques)
- Tirer profit de son aide-mémoire
- Assurer la cohérence du texte par l'utilisation de procédés de reprise, des organisateurs textuels et des marqueurs de relation
- Interpréter les réactions de l'auditoire
- Adapter ses propos à son auditoire
- Pallier une perte de compréhension de l'auditoire par l'utilisation de procédés d'explication (mise en contexte, exemple, précision, illustration, etc.)
- Utiliser, au bon moment, différents documents ou objets pour soutenir sa prise de parole
- Utiliser des procédés de mise en relief (phrase exclamative, interrogative; gestes d'insistance, d'intonation, de débit, de volume, de mimique) pour appuyer ses propos

Évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité des stratégies utilisées

Pour mieux comprendre les questions²⁶ **...il faut comprendre le sens des mots-clés...**

Trouver : la réponse est dans le texte.

Chercher : la réponse est dans le texte.

Décrire : la réponse est dans le texte et dans ma tête.

Expliquer : la réponse est en partie dans le texte et dans ma tête.

Distinguer : les notions sont dans le texte mais les différences sont expliquées par moi.

Résumer : la réponse est dans le texte mais la structure doit venir de moi.

Commenter : la réponse vient de moi.



Pour mieux donner son appréciation ou argumenter **...voici des déclencheurs...**

Mes réactions²⁷

Je pense que...

Je me demande si...

Je prédis que...

J'ai remarqué que...

J'admire...

Je n'aime pas...

Je ne comprends pas...

Je comprends pourquoi maintenant / qui / que...

Cette partie de l'histoire me rappelle...

Je me sens...

Ce personnage est...

À cause de ce personnage, je me sens...

Ce chapitre est...

Je n'avais jamais pensé que...

J'ai été surpris par...

J'aimerais poser la question suivante à l'auteur...

J'aimerais savoir pourquoi l'auteur a écrit ce livre...

Ce que j'ai aimé de l'histoire.

Je changerais... ce que j'aurais fait autrement...

Ma partie préférée est...

J'aurais préféré que l'histoire se termine ainsi...



²⁶ ST-LAURENT, Hélène, *Présentation Power Point, Journée pédagogique régionale FGA-LLL, 19 novembre 2011, page 3*

²⁷ GIASSEN, Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école, 2000* et SAINT-LAURENT, Lise, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire, 2002*

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES



Phase d'observation du problème

1. Prendre le temps de lire la situation et la question
2. Reformuler dans ses mots
3. Utiliser le dictionnaire ou le lexique mathématique pour bien comprendre les mots
4. Sélectionner les données pertinentes
5. Tenir compte des indices pertinents
6. S'assurer qu'il ne manque aucune information
7. Établir les liens entre les données

Phase d'élaboration de la solution

8. Procéder par étapes – partager mon problème en petits problèmes
9. Remplacer par des données plus simples
10. Procéder par élimination ou déduction
11. Trouver une régularité
12. Représenter le problème par un dessin ou un modèle
13. Utiliser un graphique ou un tableau
14. Utiliser du matériel concret
15. Choisir la bonne opération ou équation mathématique
16. Établir l'ordre des opérations
17. Écrire tous les calculs effectués même ceux faits mentalement

Phase d'évaluation de la solution

18. Vérifier toutes les possibilités
19. Prendre le problème à rebours
20. Vérifier si la solution est complète et correspond bien à la question posée
21. Évaluer la pertinence de la réponse
22. Être précis dans sa réponse

En d'autres mots.... si vous préférez²⁸ :

1- Comprendre le problème

- Je lis mon problème deux fois.
- Je surligne les éléments importants.
- Je barre les éléments inutiles.
- Je souligne la question.

2- Concevoir un plan

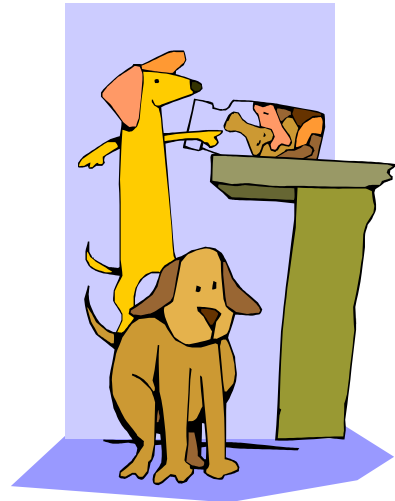
- Je cherche comment résoudre mon problème (je me raconte l'histoire).
- Je me fais un plan dans ma tête.
- J'illustre mon problème.

3- Exécuter un plan

- J'écris ou je surligne ce que je cherche.
- J'écris une opération.
- Je fais mes calculs.
- J'écris ma réponse.

4- Réviser la démarche

- Je relis mon problème.
- Je vérifie chacune des étapes.



²⁸ ST-LAURENT, Hélène, *Présentation Power Point, Journée pédagogique régionale FGA-LLL, 19 novembre 2011*

Liste des expressions pour les opérations mathématiques²⁹

SOUSTRACTION

- Quelle est la différence?
- Combien en reste-t-il?
- Combien y en a-t-il de plus?
- Combien y en a-t-il de moins?
- Quelle est la différence de grandeur? De largeur? De hauteur?
- Quel âge a-t-il de plus ?
- Quelle distance a-t-il parcourue de plus ?
- Combien a-t-il perdu ?
- Combien a-t-il dépensé de plus ?
- _____
- _____
- _____

ADDITION

- Combien ont-ils ensemble?
- Quelle est la somme?
- Combien ont-ils en tout?
- Combien ont-ils gagné ?
- Combien ont-ils reçu ?
- Quel est le total ?
- _____
- _____
- _____

DIVISION

- Quel est le quotient?
- Combien en obtiens-tu si tu divises en _____?
- Combien obtiens-tu si tu partages ?
- Combien auront chacun ?
- Combien auront-ils en moyenne ?
- Combien auront-ils chaque mois, chaque jour...?
- La moitié moins ?
- _____
- _____

MULTIPLICATION

- Quel est le produit?
- Il y en a ____ fois plus
- C'est le double
- C'est le triple
- Quelle est la surface
- _____
- _____
- _____

²⁹ ST-LAURENT, Hélène, *Présentation Power Point, Journée pédagogique régionale FGA-LLL, 19 novembre 2011*

MESURES D'ADAPTATION



Rééducation ou adaptation?³⁰

L'origine génétique ou neurobiologique du trouble d'apprentissage en fait un obstacle permanent pour ceux qui en souffrent : il n'existe aucun remède, aucun moyen de l'enrayer. Toutefois, il est possible d'en diminuer les conséquences sur la vie de l'individu, et ce, de deux façons : la rééducation et l'adaptation. Il est intéressant de noter que toutes les personnes présentant un ou des troubles d'apprentissage développent de façon consciente ou non, des stratégies de compensation.

La rééducation permet à l'individu d'adopter des stratégies plus efficaces, de les adapter à son rythme d'apprentissage et, surtout, de prendre conscience de leur existence et de leur efficacité. La rééducation, généralement mise en place au primaire, favorise le développement des habiletés métacognitives chez les élèves.

Malheureusement, les programmes de rééducation ne peuvent faire disparaître toutes les manifestations du trouble. De plus, un grand nombre de personnes ne découvrent qu'elles sont atteintes d'un trouble d'apprentissage qu'une fois adultes, d'où l'importance de mettre en place des mesures d'adaptation. Celles-ci permettent aux élèves de contourner les obstacles dus aux troubles d'apprentissage et d'en diminuer les impacts sur leur parcours scolaire tout en favorisant la mise en valeur de leur potentiel réel.

Les mesures d'adaptation se retrouvent tant au niveau des apprentissages en classe qu'en évaluation. On parle ici de l'environnement d'apprentissage, de la façon de communiquer avec l'élève, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et des conditions de passation d'examens ainsi que les outils d'aide technologique. (*Voir section 9*)

Mesures d'adaptation : pour qui?

Les mesures d'adaptation s'adressent aux élèves en grande difficulté et sont valables pour les épreuves locales et ministérielles. Elles doivent être autorisées par la direction du centre.

« Un rapport d'analyse de la situation de l'élève doit être présent au dossier. Le lien entre la mesure et le besoin particulier de l'élève, reconnu par le personnel

³⁰ Adapté de : LEMIRE AUCLAIR, Émilie, *Les troubles d'apprentissage : quelques mesures simples d'encadrement*, <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr11-3/Encadrement.html>

scolaire, doit être documenté au dossier de l'élève. Cette mesure doit être régulièrement utilisée par l'élève en cours d'apprentissage et d'évaluation et doit solliciter la prise de décision de l'élève. »³¹

Mesures d'adaptation en bref

- Temps supplémentaire
- Accompagnement (lecteur, scripteur, etc.)
- Utilisation d'un outil d'aide à la lecture et à l'écriture (outil d'aide à la correction)
- Utilisation d'un ordinateur sans correcteur orthographique et accès à Internet limité
- Utilisation de divers appareils permettant d'écrire
- Utilisation d'un magnétophone permettant à l'élève de donner ses réponses
- Utilisation d'un appareil de lecture
- Passation de l'épreuve dans un endroit isolé avec surveillance

Pour avoir droit à des mesures d'adaptation, l'élève doit avoir été rencontré par l'orthoandragogue qui, en collaboration avec la conseillère pédagogique et avec l'autorisation de la direction, établira les mesures à mettre en place pour assurer le succès de l'élève dans les limites permises par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Des directives spécifiques seront transmises à la personne responsable de la salle de tests qui devra consigner les mesures administrées.

Les enseignants ne peuvent modifier les critères d'évaluation des épreuves en aucun cas, même lorsqu'il y a une mesure d'adaptation.

Pour les procédures, voir la section 10.

Pour plus de détails, veuillez consulter le chapitre 5 du *Guide de la gestion de la sanction des études secondaires* à la section 11.

³¹ *Guide de la gestion de la sanction des études secondaires, MELS, Guide intégré 2011, 5.2.2*

AIDES TECHNOLOGIQUES

Qu'est-ce qu'une aide technologique?³²

L'aide technologique consiste en une assistance technologique utilisée par l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en vue de faciliter ou de réaliser une tâche qu'il ne peut accomplir, ou accomplir difficilement, sans le soutien de cette aide.



[En ligne : http://www.planeteeducation.com/recit/spip.php?page=ispip-article&id_article=526 juin 2011]

Les aides technologiques peuvent être utilisées par toutes les catégories d'élèves, mais elles n'auront pas la même portée. Pour les élèves doués ou performants, l'aide technologique peut être « intéressante », pour des élèves dans la moyenne, elle sera « utile » alors que pour une autre catégorie d'élèves (handicapés, en difficulté ou en trouble d'apprentissage), elle s'avérera « indispensable ».

En contexte d'apprentissage, toutes les aides technologiques sont autorisées. En contexte d'évaluation, seules certaines aides à l'écriture sont autorisées et seulement pour des élèves reconnus comme ayant des besoins particuliers. Pour qu'elle soit utile, une technologie doit offrir une valeur ajoutée. Ce n'est pas parce qu'une technologie est performante qu'elle est adéquate et pertinente au besoin d'un élève. De là l'importance de bien choisir une aide technologique en fonction des besoins spécifiques de l'élève.

Pourquoi permettre l'utilisation d'une aide technologique?³²

« L'objectif de l'utilisation des aides technologiques par l'élève est de lui permettre de **compenser** les effets de son incapacité en vue de soutenir le développement de ses compétences et d'optimiser son potentiel (ses capacités).

L'aide technologique n'élimine pas les difficultés. L'élève doit apprendre à l'utiliser de façon pédagogique. Il doit apprendre à porter un jugement critique sur les propositions faites par l'outil d'aide, lui aussi n'étant pas infallible. L'outil **assiste** donc l'élève et lui permet de prendre conscience de ses erreurs et d'apprendre de celles-ci. »

Jean Chouinard, avril 2009

³² Tiré du Guide annuel 2009-2010 – 500 sites Web pour réussir l'école – Troubles d'apprentissage : les technologies à la rescousse

Selon les recherches, les élèves ayant des troubles d'apprentissage, et qui utilisent efficacement les aides technologiques, obtiennent de meilleurs résultats scolaires en général, ont une plus grande confiance en eux et sont aussi plus motivés.

Les logiciels d'aide à l'écriture, par exemple, permettent à l'élève, plutôt que de paniquer sur l'orthographe, de se concentrer sur d'autres aspects de la rédaction.

Les aides technologiques sont également une source de valorisation, car l'élève s'engage davantage dans son apprentissage, acquiert de l'autonomie et améliore ses méthodes de travail.

L'utilisation des aides technologiques à l'écriture doit être perçue dans un contexte d'équité et d'égalité des chances [...]. C'est le souci que chacun des élèves reçoive le traitement qui lui convient en fonction de sa situation et de ses besoins.

Vous trouverez, à la fin de cette section, un tableau illustrant bien les principes d'égalité et d'équité dans l'accompagnement de nos élèves.

Mythes et réalités des aides technologiques³³

Selon Jean Chouinard, du Service national du RÉCIT en adaptation scolaire, voici certains mythes à défaire pour que les aides technologiques soient implantées de façon significative dans la pratique pédagogique

Mythe 1 : L'aide technologique est une béquille

L'aide technologique permet de pallier à certaines incapacités. Une personne en fauteuil roulant a besoin d'une rampe pour contourner les escaliers. Une personne ayant des troubles d'apprentissage a besoin de moyens pour l'aider à contourner les obstacles en lecture, écriture, épellation, calcul, mémoire ou organisation.

Mythe 2 : L'aide technologique fait le travail à la place de l'élève

L'aide technologique est un moyen de relever les défis de l'apprentissage. Il n'élimine pas les difficultés. L'élève doit apprendre à l'utiliser de façon pédagogique. Il doit apprendre à porter un jugement critique sur les propositions faites par l'outil, lui aussi n'étant pas infaillible. L'outil assiste l'élève et lui permet de prendre conscience de ses erreurs et d'apprendre de celles-ci.

³³ Tiré du Guide annuel 2009-2010 – 500 sites Web pour réussir l'école – Troubles d'apprentissage : les technologies à la rescousse

Mythe 3 : L'aide technologique ne permet pas à l'élève d'apprendre

L'aide technologique permet à l'élève de développer ses compétences en favorisant son autonomie et son implication. Elle lui confère un rôle actif dans ses apprentissages et, plus encore, lui permet de progresser dans son cheminement scolaire. Puisqu'il est moins souvent exposé à l'erreur, les bonnes notions s'enregistrent dans sa mémoire, lui permettant ainsi d'aller plus loin dans ses apprentissages.

Types d'aide technologique

Il existe différents types d'aide technologique, notamment les aides à l'écriture. Celles-ci se divisent en trois catégories :

A. Aide à la rédaction

(pour la planification, l'organisation et la rédaction d'un texte)

B. Aide à la correction

(pour l'objectivation, la révision et la correction d'un texte)

C. Aide à la lecture en contexte d'écriture

(pour la lecture et la relecture)

Logiciels d'aide à l'écriture

Il existe plusieurs logiciels d'aide à l'écriture, nous vous présentons ici ceux qui sont disponibles au CFG des Cimes.

Antidote

Logiciel réunissant un correcteur (orthographique, grammatical, syntaxique), dix grands dictionnaires (synonymes, antonymes, etc.) et dix guides linguistiques (des notions de base expliquées, des trucs pour retenir des notions plus complexes, etc.) qui s'ajoutent aux logiciels de rédaction courants.

http://www.druide.com/a_description.html
www.antidote.info

Word Q

Logiciel d'aide à la rédaction qui s'utilise en même temps qu'un logiciel de traitement de texte ou d'autres logiciels courants. Il offre des outils de prédiction de mots et de synthèse vocale (en même temps que la réaction ou la relecture)

http://logicielseducatifs.qc.ca/?page=detail_produit&id=1966#

Dictionnaires électroniques (Franklin, Lexibook)

Dictionnaire linguistique électronique permettant d'avoir accès rapidement à une multitude d'informations : définition, orthographe, synonymes et conjugaison de verbes.

Et plus encore...

Pour en savoir plus sur les aides technologiques et la métacognition, consultez les articles de Jean Chouinard aux adresses suivantes :

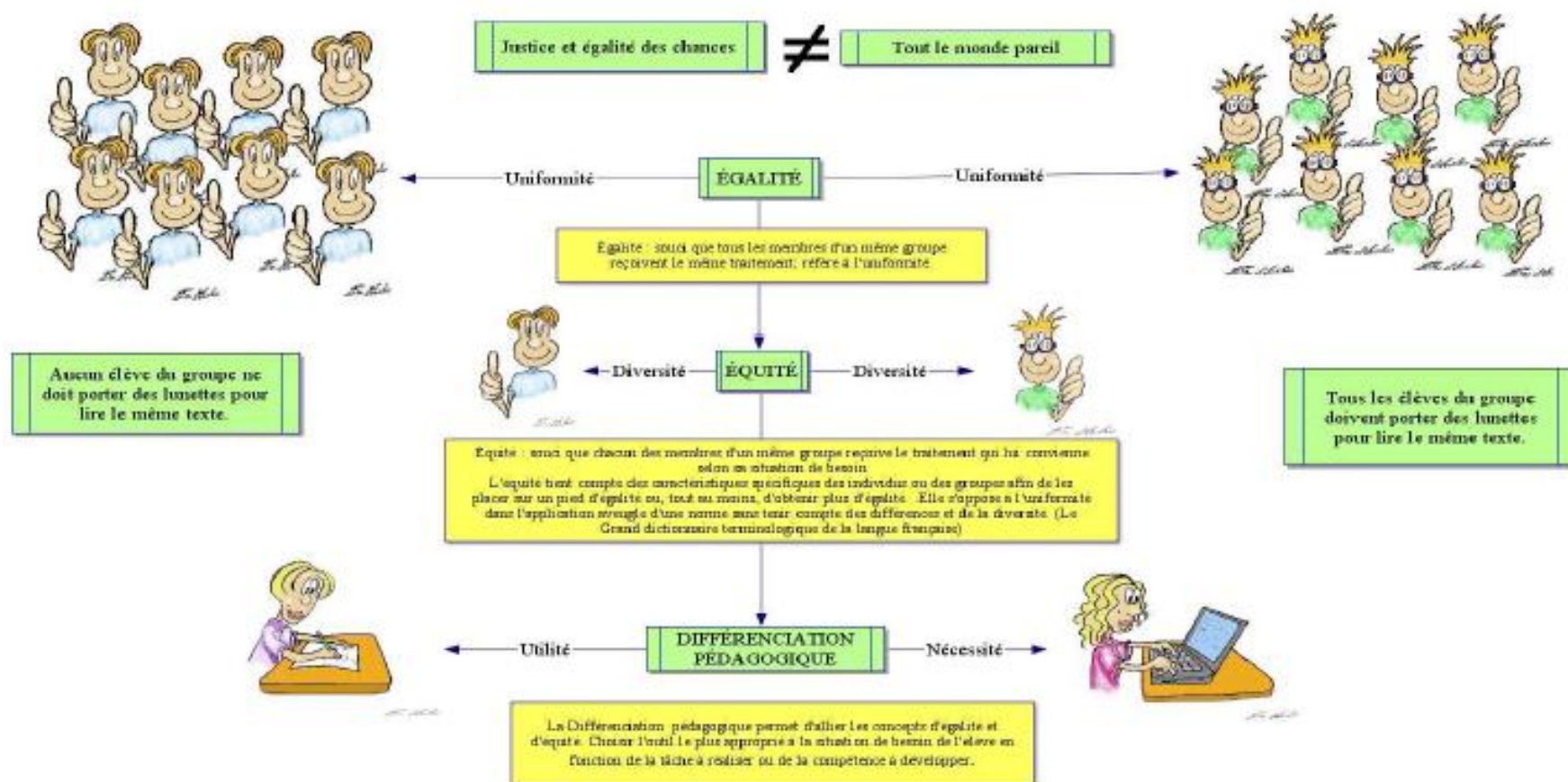
Les fonctions d'aide et la métacognition : les correcteurs

http://www.recit.org/metatic/spip.php?page=imprimer&id_article=16

Les aides à l'écriture et la métacognition

http://www.recit.org/metatic/spip.php?page=imprimer&id_article=15

Utiliser les aides à l'écriture avec un élève en trouble d'apprentissage: une question de justice et d'équité



DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

	ENSEIGNANTE ou ENSEIGNANT	ORTHOPÉDAGOGUE
Niveau 1	<p>Consulter au besoin le document <i>Grille d'observations et pistes d'interventions pédagogiques</i> (annexe 1) afin d'adapter les interventions ou explorer de nouvelles pistes avec les élèves en difficulté.</p> <p>Suite à une période d'observation d'un mois, si les interventions n'ont donné aucun résultat :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remplir la <i>Demande de services en orthopédagogie</i> et la remettre à l'orthopédagogue avec le profil de formation et tout autre document pertinent. <p>Si l'élève a déjà été diagnostiqué par un professionnel (évaluation officielle) ou/et avait des mesures d'adaptation au secteur des jeunes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remplir la <i>Demande de services en orthopédagogie</i> et la remettre à l'orthopédagogue avec le profil de formation, l'évaluation professionnelle si disponible et tout autre document pertinent. 	<p>Soutenir l'enseignant au besoin.</p> <p>Déterminer les mesures d'adaptation à poursuivre ou à mettre en place, s'il y a lieu.</p>
Niveau 2	<p>Remettre les grilles complétées à l'orthopédagogue selon sa demande, s'il y a lieu.</p> <p>Mettre en pratique les pistes d'interventions suggérées par l'orthopédagogue.</p> <p>Évaluer la progression de l'élève.</p>	<p>Suite à la <i>Demande de services en orthopédagogie</i> (annexe 2), s'il y a lieu, remettre au personnel concerné une ou plusieurs grilles à compléter provenant du document <i>Grille d'observations et pistes d'interventions pédagogiques</i> et recommander certaines actions.</p> <p>Conseiller les enseignantes et les enseignants dans les interventions à privilégier.</p> <p>Offrir des ateliers thématiques en sous-groupe d'élèves selon les difficultés relevées par les enseignantes ou les enseignants.</p>
Niveau 3	<p>Poursuivre l'évaluation de la progression de l'élève en collaboration avec l'orthopédagogue.</p>	<p>Procéder à l'évaluation de l'élève et compléter les formulaires <i>Grille d'analyse</i> (annexe 3) selon la problématique.</p> <p>Déterminer les mesures d'adaptation à poursuivre ou à mettre en place, s'il y a lieu.</p> <p>Compléter le formulaire <i>Mesures d'adaptation de l'évaluation des apprentissages pour les élèves ayant des besoins particuliers</i> (annexe 4).</p> <p>Faire autoriser les mesures par la direction de centre.</p> <p>Acheminer les directives à la personne responsable de la salle de tests et faire parvenir une copie à l'enseignant(e).</p> <p>Remettre une copie au secrétariat pour dépôt au dossier de l'élève.</p> <p>Assurer un suivi de type rééducatif et intensif.</p> <p>Poursuivre l'évaluation de la progression de l'élève.</p>
N.B. À n'importe quel moment du processus, l'élève peut être référé vers un autre spécialiste en fonction de l'évaluation des besoins qui a été réalisée.		

ANNEXE 1

GRILLE D'OBSERVATIONS ET PISTES D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

GRILLE D'OBSERVATIONS ET PISTES D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

ÉLÈVE

ENSEIGNANT (E)

DATE

L'ÉCRITURE EN FRANÇAIS³⁴

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève...		
<input type="checkbox"/> lorsqu'il écrit, éprouve des problèmes avec les sons.	<input type="checkbox"/> Déterminer les types d'erreurs les plus fréquents. <input type="checkbox"/> Encourager l'élève à s'autocorriger. <input type="checkbox"/> Inciter l'élève à se relire fréquemment. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de réécrire son texte à l'ordinateur et d'utiliser un logiciel d'aide à l'écriture.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> lorsqu'il écrit, éprouve les problèmes suivants : ajoute ou omet des mots, substitue ou répète des mots dans une phrase, oublie des parties de phrase ou des phrases complètes.	<input type="checkbox"/> Faire observer à l'élève la fréquence et le type de ses méprises. <input type="checkbox"/> Proposer à l'élève de répéter mentalement, ou à voix haute, la phrase qu'il est en train d'écrire. <input type="checkbox"/> Lorsque l'élève répète des mots par manque de vocabulaire, lui demander d'encercler les mots répétés et de les remplacer par des pronoms. Si cela est impossible, lui demander de trouver des synonymes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> dans une dictée, éprouve des problèmes en orthographe d'usage.	<input type="checkbox"/> Donner à l'élève des mots à étudier en s'assurant qu'il possède des stratégies pour mémoriser l'orthographe. <input type="checkbox"/> Apprendre à l'élève à se questionner au cours de la dictée et à appliquer ses stratégies de mémorisation pour se rappeler l'orthographe des mots. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de composer trois phrases avec les mots problématiques (il peut combiner deux ou trois mots par phrase). <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de réécrire son texte à l'ordinateur et d'utiliser un logiciel d'aide à l'écriture.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> dans une dictée, éprouve des problèmes en grammaire.	<input type="checkbox"/> Apprendre à l'élève à se questionner au cours de la dictée sur les relations des mots entre eux. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de résumer les règles qui lui posent problème, de les écrire dans son cahier de notes et de les illustrer avec ses propres exemples (non pas ceux du livre).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> dans une production libre, éprouve des problèmes en orthographe d'usage.	<input type="checkbox"/> Apprendre à l'élève à se questionner en cours de rédaction. <input type="checkbox"/> Utiliser toutes les occasions pour amener l'élève à élargir son vocabulaire et à réutiliser les mots nouveaux dans des activités variées.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

³⁴ Tiré de *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage*, MELS, 2004, pages 17 à 23.

GRILLE D'OBSERVATIONS ET PISTES D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

ÉLÈVE

ENSEIGNANT (E)

DATE

LA LECTURE EN FRANÇAIS³⁵

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève...		
<input type="checkbox"/> lit de manière hésitante, non expressive.	<input type="checkbox"/> Encourager l'élève à se réserver une période de lecture tous les jours. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de s'abstenir de prononcer intérieurement, car cela gêne la fluidité de la lecture.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ne comprend pas le sens et l'utilisation de la ponctuation.	<input type="checkbox"/> Présenter le même texte à l'élève plusieurs fois mais en changeant la ponctuation et lui faire remarquer les changements dans l'intonation et le sens. <i>Exemples : « Je ne veux pas l'épouser. Je le trouve ennuyant. Comme toi, je le trouve aimable, mais ça ne suffit pas. » / « Je ne veux pas l'épouser. Je le trouve ennuyant comme toi. Je le trouve aimable, mais ça ne suffit pas. »</i> <input type="checkbox"/> Proposer à l'élève d'interrompre sa lecture à chaque fois qu'il rencontre un signe de ponctuation et de frapper (doucement) sur sa table de travail : une fois pour la virgule, deux fois pour le point. Pour débiter, faire cet exercice à voix haute.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ne comprend pas le sens de certains mots.	<input type="checkbox"/> Faire des exercices visant à élargir le vocabulaire de l'élève : discussion sur un film, commentaires sur l'actualité, jeux de mots, mots croisés, constitution d'une banque de mots nouveaux. <input type="checkbox"/> Encourager fortement l'élève à utiliser le dictionnaire. <input type="checkbox"/> Amener l'élève à enrichir son vocabulaire autour d'un thème : la santé, les loisirs, l'apprentissage, etc. <input type="checkbox"/> Revenir plusieurs fois sur un mot nouveau en le rappelant dans des contextes différents. <input type="checkbox"/> Encourager l'élève à dresser des listes de synonymes, d'antonymes ou de paronymes. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève s'il connaît des mots ressemblants (de même famille). <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de lire l'ensemble d'un paragraphe pour en déduire le sens. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève d'identifier le radical d'un mot et d'en chercher le sens. Procéder de la même façon pour les préfixes et les suffixes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

³⁵ Tiré de *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage*, MELS, 2004, pages 11 à 16.

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève...		
<input type="checkbox"/> décode le texte lu, mais n'en comprend pas le sens.	<input type="checkbox"/> Demander à l'élève de résumer des textes brefs. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de trouver l'idée directrice d'un texte. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de souligner les mots-clés d'une phrase puis la redire dans ses mots, mais en conservant les mots-clés. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de formuler des questions simples sur un texte.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> éprouve des problèmes avec les sons (confond, ajoute, inverse, omet, substitute ou répète certains d'entre eux).	<input type="checkbox"/> Aider l'élève à se constituer des fiches sur les sons confondus. Lui faire choisir des mots-clés qui soient signifiants. <input type="checkbox"/> Marquer d'une couleur les sons qui posent problème.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> éprouve des problèmes avec les mots (confond, ajoute, inverse, omet, substitute ou répète certains d'entre eux).	<input type="checkbox"/> Faire observer à l'élève le type d'erreurs qu'il commet et leur fréquence. <input type="checkbox"/> Démontrer à l'élève les modifications de sens que ses erreurs entraînent.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> oublie des segments de phrase au début, au milieu ou à la fin de celle-ci.	<input type="checkbox"/> Faire prendre conscience à l'élève de ses différents oublis. <input type="checkbox"/> Utiliser un code visuel ou auditif avec l'élève pour lui signaler son oubli.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Référence pour **atelier*** en orthopédagogie :

☐

Oui

☐

Non

Commentaires :

↪ Si oui, joindre le profil de formation

Signature de l'enseignant(e) : _____

Date : _____

*** Voir offre de service**

GRILLE D'OBSERVATIONS ET PISTES D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

ÉLÈVE

ENSEIGNANT (E)

DATE

L'ÉCRITURE EN MATHÉMATIQUES³⁶

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève...		
<input type="checkbox"/> ne maîtrise pas totalement les quatre opérations de base.	<input type="checkbox"/> S'assurer que l'élève connaît la numération en base 10. <input type="checkbox"/> Vérifier si l'élève est capable d'effectuer les quatre opérations de base à l'aide de la calculatrice. <input type="checkbox"/> Relever, avec l'élève, les situations dans lesquelles il est utile de maîtriser les opérations de base et utiliser ces situations pour l'aider à parvenir à une maîtrise parfaite.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ne peut que difficilement résoudre des problèmes liés aux activités de la vie quotidienne.	<input type="checkbox"/> Servir de modèle à l'élève en résolvant des problèmes devant lui et en exprimant tout haut le discours intérieur qu'on doit tenir en situation de résolution de problèmes. <input type="checkbox"/> Travailler la compréhension de concepts tels que l'augmentation, la diminution, le profit, la perte, la réduction, le rabais, la dépense. <input type="checkbox"/> Accorder beaucoup d'importance au raisonnement menant à la résolution d'un problème : sélection de l'information; choix des opérations à effectuer; établissement de l'ordre dans lequel les opérations doivent être effectuées. <input type="checkbox"/> Entraîner l'élève à reformuler un problème et à traiter des données : les disposer sous forme de tableau, les placer en ordre dans une liste, etc. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de transcrire, avec attention, les données d'un problème. Lui faire voir qu'une erreur dans la transcription de données entraîne nécessairement une mauvaise réponse. <input type="checkbox"/> Entraîner l'élève à estimer les résultats d'une opération et à fournir une réponse approximative en arrondissant les nombres. Lui demander de vérifier la plausibilité de ses réponses.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ne maîtrise pas suffisamment le calcul mental.	<input type="checkbox"/> Relever, avec l'élève, les situations dans lesquelles il peut être nécessaire de recourir au calcul mental, par exemple lorsqu'on vérifie si l'on a assez d'argent pour payer ce qu'on désire acheter avant de passer à la caisse. <input type="checkbox"/> Valoriser l'estimation par le calcul mental plutôt que la nécessité d'obtenir un calcul exact (lorsque ce n'est pas requis). Exemple : arrondir les nombres.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

³⁶ Tiré de *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage*, MELS, 2004, pages 33 à 37.

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève...		
<input type="checkbox"/> ne maîtrise pas suffisamment les tables relatives aux opérations de base.	<input type="checkbox"/> Fournir à l'élève des tables claires, aérées et faciles à consulter. <input type="checkbox"/> Dans une perspective ludique, multiplier les jeux dans lesquels l'élève doit faire des calculs mentalement.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ne maîtrise pas les notions reliées aux fractions.	<input type="checkbox"/> Utiliser différentes stratégies pour illustrer une fraction. Le découpage d'une figure géométrique n'est pas la seule stratégie possible comme la « tarte coupée en morceaux » n'est pas la seule solution. <input type="checkbox"/> Utiliser un montant d'argent en demandant, par exemple, à l'élève de le partager en parts égales. <input type="checkbox"/> Amener l'élève à voir la fraction comme un rapport entre deux nombres. <input type="checkbox"/> Bien expliquer la signification et le rôle de chacune des deux parties de la fraction : numérateur et dénominateur. <input type="checkbox"/> Utiliser des fractions simples rencontrées quotidiennement par l'élève. <input type="checkbox"/> Faire prendre conscience à l'élève de ses acquis « naturels » en ce qui concerne les fractions. Le mettre dans une situation de consommation de la vie quotidienne et lui faire réaliser les liens étroits entre l'opération qui consiste à calculer des fractions et son vécu.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Référence pour **atelier*** en orthopédagogie :

☐

Oui

☐

Non

Commentaires :



Si oui, joindre le profil de formation

Signature de l'enseignant(e) : _____ Date : _____

*** Voir offre de service**

GRILLE D'OBSERVATIONS ET PISTES D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

ÉLÈVE

ENSEIGNANT (E)

DATE

LA LECTURE EN MATHÉMATIQUES³⁷

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève...		
<input type="checkbox"/> ne connaît pas la valeur positionnelle des chiffres dans un nombre sur le plan des unités, des dizaines ou des centaines.	<input type="checkbox"/> Faire appel à des activités de manipulation (de monnaie ou d'objets divers). <input type="checkbox"/> S'assurer que l'élève établit la correspondance entre le nombre qui représente les centaines, celui qui représente les dizaines et celui des unités.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> lorsqu'il a à résoudre un problème écrit, ne maîtrise pas les quatre opérations de base : addition, soustraction, multiplication et division.	<input type="checkbox"/> S'assurer que l'élève comprend bien le sens de chaque opération. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève d'expliquer les opérations qu'il doit faire pour résoudre tel ou tel problème.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> décode le texte lu, mais n'en comprend pas le sens.	<p>Remarque : Ce problème est très fréquent en mathématiques chez les élèves du secondaire qui doivent régulièrement, en enseignement individualisé, lire des explications dans leurs volumes. Or, très souvent, ils viennent voir l'enseignant pour que ce dernier leur « explique » : « <i>je ne comprends jamais rien de ce qu'ils écrivent</i> ». Pourtant, le texte est la plupart du temps assez simple. Une fois que l'enseignant a « traduit » le texte dans ses mots, l'élève réussit assez facilement l'opération mathématique à effectuer ou la démarche proposée.</p> <input type="checkbox"/> Éviter d'expliquer « intégralement » le texte à l'élève. Le diviser en courts extraits, puis lui demander de les relire et de les traduire dans ses propres mots. <input type="checkbox"/> Tenter d'amener l'élève à créer des liens entre des mots qu'il lit présentement et des notions mathématiques qu'il connaît et comprend déjà. <input type="checkbox"/> Vérifier si un ou plusieurs mots de vocabulaire sont inconnus de l'élève. Dans ce cas, lui demander de les chercher dans le dictionnaire. Il est important toutefois de situer ce ou ces mots dans le contexte mathématique, qui peut parfois donner une signification différente à un mot usuel. <input type="checkbox"/> Illustrer le texte le plus souvent possible par des « images », des symboles simples ou des diagrammes faciles à comprendre que l'élève peut aider à construire à partir du texte.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> éprouve des problèmes avec les mots (confond, ajoute, inverse, omet, substitute ou répète certains d'entre eux).	<p>Remarque : Ce genre de problème peut survenir quand un élève décide de « se fabriquer » un mot pour le substituer à un autre mot qui lui semble trop compliqué et dénué de sens.</p> <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de lire à voix haute le mot en question en le lui faisant répéter correctement une ou deux fois. <input type="checkbox"/> Donner graduellement la signification du mot en expliquant clairement son origine, ses liens avec d'autres mots connus et le sens du préfixe ou du suffixe utilisé.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

³⁷ Tiré de *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage*, MELS, 2004, pages 25 à 31.

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève...		
	<input type="checkbox"/> Demander à l'élève de redire le mot dans un autre contexte et de l'expliquer à sa manière tout en corrigeant chez lui toute erreur de sens ou de prononciation à mesure qu'elle se produit.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ne possède pas la notion de position d'un chiffre dans un nombre décimal. Il ne sait faire la différence entre, par exemple, 4,06 et 4,60.	Remarque : En général, l'élève au secondaire maîtrise assez bien la lecture des nombres ainsi que la notion de leur valeur positionnelle, du moins en ce qui concerne les nombres entiers.	
	<input type="checkbox"/> Faire comprendre à l'élève le lien qui existe entre 4,06 et 4,60. Lui donner des exercices où il devra choisir le montant d'argent le plus élevé (4,06 \$ ou 4,60 \$). Répéter cet exercice de comparaison pour lui faire comprendre que plus un chiffre placé à droite de la virgule est éloigné de celle-ci, plus sa valeur est faible.	<input type="checkbox"/>
	Remarque : Ce qui relie le plus l'élève aux nombres décimaux est sans contredit leur rapport direct avec l'argent et tout ce qui s'y rattache. On ne doit pas hésiter à utiliser cette compétence relative à l'argent (acquise dans la grande majorité des cas).	
	<input type="checkbox"/> Utiliser un tableau de positionnement dans lequel l'élève devra placer un nombre décimal donné.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> Demander à l'élève de nommer plusieurs nombres décimaux en insistant sur la position des chiffres. Par exemple, exiger « 4 entiers et 6 centièmes » et non « quatre virgule zéro six ». Cette dernière façon de nommer les nombres décimaux contribue grandement à leur incompréhension.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ne maîtrise pas les quatre opérations de base, en particulier la multiplication et la division.	<input type="checkbox"/> Vérifier si l'élève connaît bien les tables de multiplication.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> Exiger régulièrement et fréquemment des calculs oraux et des estimations à partir de situations concrètes de la vie.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ne peut faire le lien entre un texte et le langage mathématique qui lui est associé.	<input type="checkbox"/> Demander à l'élève de faire ressortir les mots-clés d'un court texte et d'en donner la signification en ce qui concerne les opérations (sans toutefois effectuer celles-ci).	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> Faire comprendre à l'élève l'existence de phrases « inutiles » mathématiquement, mais illustrant tout un contexte autour du problème. Lui apprendre à distinguer ces expressions et celles qui se rattachent directement à la situation à mathématiser.	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> Faire ressortir « la question posée » et lui donner des exercices où le seul but est de comprendre. « <i>Qu'est-ce qu'on veut savoir?</i> ».	<input type="checkbox"/>

Référence pour **atelier*** en orthopédagogie : ☐ Oui ☐ Non

Commentaires :  Si oui, joindre le profil de formation

Signature de l'enseignant(e) : _____ Date : _____

* Voir offre de service

GRILLE D'OBSERVATIONS ET PISTES D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

ÉLÈVE

ENSEIGNANT (E)

DATE

LA MOTRICITÉ GRAPHIQUE³⁸

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève... <input type="checkbox"/> commet des erreurs lorsqu'il a à s'orienter dans l'espace.	<input type="checkbox"/> Vérifier si l'élève possède des habiletés relatives à l'orientation spatiale : en haut, en bas, à droite, à gauche, devant, derrière, etc. <input type="checkbox"/> Multiplier les activités au cours desquelles l'élève aura à utiliser les concepts relatifs à la latéralité et à l'orientation spatiale, par exemple lui demander d'accomplir des tâches qui exigent le respect de consignes faisant appel à des compétences liées à la latéralité. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de tracer un itinéraire routier. Exemple : En partant d'ici, on tourne à droit à la 1 ^{re} rue, puis on se rend au bout de celle-ci pour ensuite tourner à gauche. Après, on file jusqu'au 2 ^e feu rouge, où l'on tourne à gauche. Le centre de formation se trouve sur la droite à telle adresse.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> manifeste une lenteur dans l'exécution de ses travaux.	<input type="checkbox"/> Insister sur la nécessité de terminer ce qui a été commencé dans un laps de temps raisonnable. <input type="checkbox"/> Fixer, pour chaque activité d'écriture, un laps de temps maximal. Réduire progressivement le temps alloué jusqu'à ce que l'élève atteigne une vitesse d'exécution comparable à celle de la majorité des élèves du groupe. <input type="checkbox"/> Amener l'élève à acquérir certaines habitudes. Exemple : ajouter les accents, les points et autres signes orthographiques seulement après avoir écrit un mot ou une phrase au complet; lire et comprendre les mots à reproduire avant de les écrire, car la vitesse d'exécution est proportionnelle à la capacité d'anticipation; vérifier en un coup d'œil si la reproduction est fidèle à l'original. <input type="checkbox"/> Discuter avec l'élève pour déterminer si cette lenteur est due au stress, au manque de maîtrise de la matière à l'étude, à des difficultés d'apprentissage, à de mauvaises méthodes de travail, etc.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> en situation d'écriture, présente un travail désorganisé sur le plan de l'utilisation de l'espace.	<input type="checkbox"/> Amener l'élève à prendre conscience de l'influence de la présentation du texte. Le traitement de texte peut être un moyen utile, et agréable, qui aidera l'élève à présenter des travaux bien organisés.	<input type="checkbox"/>

³⁸ Tiré de *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage*, MELS, 2004, pages 39 à 43.

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève...		
<input type="checkbox"/> en situation d'écriture, en français et en mathématiques, présente une graphie fautive.	<input type="checkbox"/> Montrer clairement à l'élève l'aspect de son écriture qui doit être amélioré. <input type="checkbox"/> Inciter l'élève à utiliser la gomme à effacer plutôt que de tenter de « reformer » les lettres ou les chiffres fautifs. <input type="checkbox"/> Amener l'élève à utiliser le traitement de texte.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> a une écriture mathématique désordonnée et chaotique.	<input type="checkbox"/> Exiger sans cesse des travaux ordonnés. <input type="checkbox"/> Donner l'exemple de la même solution présentée de façon désordonnée et ensuite, avec minutie, demander à l'élève de commenter la première présentation sans avoir vu la seconde. Lui faire réaliser que le désordre nuit à la cohérence et à la compréhension. <input type="checkbox"/> Refuser de corriger un travail désordonné.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> écrit les symboles mathématiques sans respecter les conventions.	<input type="checkbox"/> Vérifier si l'écriture erronée d'un symbole provient de l'ignorance ou de la négligence de l'élève. <input type="checkbox"/> Expliquer à l'élève le caractère international de l'écriture mathématique. <input type="checkbox"/> Refuser de comprendre « ce qu'il a voulu dire » et montrer à l'élève ce qu'il a réellement écrit.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Référence pour *atelier** en orthopédagogie :

☐

Oui

☐

Non

Commentaires :



Si oui, joindre le profil de formation

Signature de l'enseignant(e) : _____ Date : _____

*** Voir offre de service**

GRILLE D'OBSERVATIONS ET PISTES D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

ÉLÈVE

ENSEIGNANT (E)

DATE _____

LA PLANIFICATION ET L'EXÉCUTION D'UNE TÂCHE³⁹

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève... <input type="checkbox"/> éprouve des difficultés à s'organiser en ce qui a trait à ses apprentissages (planifier son travail pour l'exécution d'une tâche).	<input type="checkbox"/> Donner des consignes précises à l'élève quant à l'exécution de la tâche : ce qu'il doit faire exactement, les étapes à suivre et l'ordre de celles-ci, etc. <input type="checkbox"/> Vérifier chez l'élève la compréhension de ces consignes. Lui demander de les reformuler. <input type="checkbox"/> Lui proposer d'étudier en s'inspirant de la formule S^2LR^2 : <u>S</u> urvoler la matière à étudier; <u>S</u> 'interroger sur la façon de procéder, <u>L</u> ire en soulignant les mots-clés et en cherchant le sens des mots inconnus; <u>R</u> épéter dans ses mots à partir des mots-clés pour vérifier sa compréhension ou lire à voix haute; <u>R</u> éviser ou revoir les résumés du jour à la fin d'un bloc d'étude.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ne maîtrise pas les stratégies de résolution de problèmes qui peuvent l'aider dans ses apprentissages.	<input type="checkbox"/> S'assurer que l'élève utilise les stratégies suivantes : PHASE D'OBSERVATION DU PROBLÈME <ol style="list-style-type: none"> Prendre le temps de lire la situation et la question. Reformuler dans ses mots. Utiliser le dictionnaire ou le lexique mathématique pour bien comprendre les mots. Sélectionner les données pertinentes. Tenir compte des indices pertinents. S'assurer qu'il ne manque aucune information. Établir les liens entre les données. PHASE D'ÉLABORATION DE LA SOLUTION <ol style="list-style-type: none"> Procéder par étapes – partager mon problème en petits problèmes. Remplacer par des données plus simples. Procéder par élimination ou déduction. Trouver une régularité. Représenter le problème par un dessin ou un modèle. Utiliser un graphique ou un tableau. Utiliser du matériel concret. Choisir la bonne opération ou équation mathématique. Établir l'ordre des opérations. Écrire tous les calculs effectués même ceux faits mentalement. 	<input type="checkbox"/>

³⁹ Tiré de *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage*, MELS, 2004, pages 75 à 81.

OBSERVATIONS L'élève...	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
	<p>PHASE D'ÉVALUATION DE LA SOLUTION</p> <p>18. Vérifier toutes les possibilités. 19. Prendre le problème à rebours. 20. Vérifier si la solution est complète et correspond bien à la question posée. 21. Évaluer la pertinence de la réponse. 22. Être précis dans sa réponse.</p> <p><input type="checkbox"/> Amener l'élève à découvrir quel est son style d'apprentissage dominant.</p> <p><input type="checkbox"/> Discuter avec l'élève des stratégies possibles à l'égard d'une tâche donnée et l'amener à trouver et à appliquer celles qui lui conviennent le mieux.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
<input type="checkbox"/> ne peut que difficilement vérifier le travail qu'il a fait.	<p><input type="checkbox"/> Rappeler à l'élève que la vérification est une des étapes à franchir dans toute planification d'une tâche.</p> <p><input type="checkbox"/> Proposer à l'élève une grille d'autocorrection adaptée à la situation.</p> <p><input type="checkbox"/> Apprendre à l'élève comment vérifier son travail : se questionner intérieurement, utiliser une grille d'autocorrection, etc.</p> <p><input type="checkbox"/> Proposer à l'élève, en fonction des lacunes décelées, des exercices pour consolider sa démarche d'autovérification.</p> <p><input type="checkbox"/> Demander à l'élève de revoir son travail corrigé 24 heures plus tard et de constater les différences (le cas échéant).</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
<input type="checkbox"/> doit fournir de grands efforts pour arriver à corriger son travail.	<p><input type="checkbox"/> Apprendre à l'élève comment trouver ses erreurs par l'utilisation de grilles d'autocorrection.</p> <p><input type="checkbox"/> Montrer à l'élève comment procéder pour s'autocorriger, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se poser les questions suivantes : Ce mot est-il un verbe ou un nom? Où sont les adjectifs et les verbes dans la phrase? Quel est le sujet du verbe? Quel est le complément? Qu'est-ce que je sais sur l'orthographe? Sur les conjugaisons? Sur les outils d'aide à l'écriture (<i>Antidote, Word...</i>); • utiliser un dictionnaire, un référentiel grammatical, etc.; • chercher la nature ou la classe des mots; • déterminer l'infinitif d'un verbe afin de trouver, par exemple, un référentiel de conjugaison, etc. <p><input type="checkbox"/> Proposer à l'élève, en fonction des lacunes décelées, des exercices pour consolider sa démarche d'autocorrection.</p> <p><input type="checkbox"/> Informer l'élève du nombre et du type d'erreurs commises (orthographe, grammaire, syntaxe). Lui demander de les trouver et de justifier ses corrections.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>

[illegible]

[illegible]

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève...		
<input type="checkbox"/> ne sait pas comment s'y prendre pour corriger lui-même ses exercices en utilisant une clé de correction.	<input type="checkbox"/> S'assurer, de façon régulière, de la pertinence de l'utilisation des clés de correction par l'élève. <input type="checkbox"/> Exiger de l'élève qu'il soumette sa correction à son enseignant (surtout au début de sa formation). <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de corriger ses travaux le plus souvent possible. Le fait d'attendre d'avoir un grand nombre de pages à corriger l'incitera généralement à tout laisser tomber. Le plus souvent, les erreurs sont majeures, mais l'élève n'a plus envie de revoir ces nombreuses pages.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Référence pour *atelier** en orthopédagogie :

☐

Oui

☐

Non

Commentaires :



Si oui, joindre le profil de formation

Signature de l'enseignant(e) : _____ Date : _____

* *Voir offre de service*

GRILLE D'OBSERVATIONS ET PISTES D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

ÉLÈVE

ENSEIGNANT (E)

DATE _____

L'ATTENTION⁴⁰

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève... <input type="checkbox"/> manifeste des signes de fatigue.	<input type="checkbox"/> Voir à ce que l'organisation physique de la classe favorise l'éveil pour tout le groupe : aération, éclairage, disposition du mobilier, insonorisation, etc. <input type="checkbox"/> Suggérer à l'élève d'occuper une place dans la classe où il lui sera plus facile de demeurer attentif. <input type="checkbox"/> À l'occasion, demander à l'élève de reformuler ce qu'on vient de lui dire, d'expliquer les consignes qu'on vient de lui donner. <input type="checkbox"/> Varier les activités. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de répartir ses périodes d'étude en tenant compte de ses différents degrés d'énergies. Exemple : garder les exercices plus faciles pour la fin de la période ou la fin de la semaine.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> éprouve des problèmes d'attention.	<input type="checkbox"/> Aider l'élève à se fixer des objectifs réalistes qui peuvent être atteints à court ou à moyen terme. <input type="checkbox"/> Encadrer l'élève lorsqu'il commence un travail : lui demander d'expliquer ce qu'il a à faire, de sélectionner les outils nécessaires à la tâche et de déterminer la durée du travail. <input type="checkbox"/> Suggérer à l'élève de diviser les travaux longs et complexes en plusieurs étapes et de prévoir des pauses. <input type="checkbox"/> Ne pas déranger l'élève lorsqu'il est concentré sur sa tâche. <input type="checkbox"/> Éviter de surcharger les murs de la classe de stimuli qui sont susceptibles d'entrer en compétition avec l'apprentissage. <input type="checkbox"/> Limiter le va-et-vient dans la classe et éliminer les bruits inutiles. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de se fixer un objectif précis et réaliste pour chaque période d'étude et de se récompenser s'il l'atteint. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de faire un X sur une feuille placée sur sa table de travail chaque fois qu'il réalise qu'il est distrait. (Avec le temps, les moments d'inattention diminuent parce que l'élève s'en rend compte.) <input type="checkbox"/> Développer un maximum d'habitudes liées à l'étude (en ce qui concerne le lieu de travail, le matériel, l'horaire, etc.).	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> éprouve des problèmes de concentration.	<input type="checkbox"/> Servir de modèle à l'élève en se montrant soi-même imperméable aux bruits environnants qui surgissent parfois de façon inattendue au cours d'une activité.	<input type="checkbox"/>

⁴⁰ Tiré de *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage*, MELS, 2004, pages 47 à 51.

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève...	<input type="checkbox"/> Inciter l'élève à adopter des habitudes de travail. Exemples : n'avoir sur sa table de travail que le matériel nécessaire à l'activité du moment; éliminer de son champs visuel tout ce qui pourrait le distraire; s'assurer que le travail à faire est bien compris; revoir régulièrement, pendant le travail, la consigne liée à la tâche à effectuer; développer une routine de travail. <input type="checkbox"/> À l'occasion, jumeler l'élève à une autre personne pouvant lui servir de guide dans l'exécution d'une tâche précise. <input type="checkbox"/> Entraîner l'élève à augmenter la durée de sa concentration en lui présentant d'abord des activités simples et faciles. <input type="checkbox"/> Utiliser des stratégies qui amèneront l'élève à jouer un rôle actif (travail en sous-groupes ou activité collective, etc.). <input type="checkbox"/> Accorder une attention particulière aux besoins formulés par l'élève (sa capacité d'attention et de concentration est souvent liée à son degré de motivation). <input type="checkbox"/> Proposer à l'élève une méthode de travail qui le maintiendra actif. <input type="checkbox"/> Varier les types de stimulations.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> en situation d'apprentissage, se fatigue mentalement.	<input type="checkbox"/> S'assurer que l'élève possède les compétences préalables aux apprentissages qu'il veut faire (sa fatigue peut provenir du trop grand effort mental qu'il doit fournir pour comprendre les notions à assimiler). <input type="checkbox"/> Établir dans la classe des règles de fonctionnement favorisant un climat d'étude empreint de calme (conversation à voix basse, déplacements limités, etc.). <input type="checkbox"/> Encourager l'élève à se donner des moments de relaxation en dehors de ses heures de cours. <input type="checkbox"/> Vérifier les méthodes de travail de l'élève. <input type="checkbox"/> Alternar entre le travail et la détente en prévoyant de courtes pauses pendant les périodes d'étude (respiration abdominale, visualisation de scènes reposantes, étirements, etc.).	<input type="checkbox"/>

Référence pour *atelier** en orthopédagogie :

9

Oui

7

Non



 Si oui, joindre le profil de formation

Commentaires :

Signature de l'enseignant(e) : _____ Date : _____

*** Voir offre de service**

GRILLE D'OBSERVATIONS ET PISTES D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

ÉLÈVE

ENSEIGNANT (E)

DATE _____

LA MÉMOIRE⁴¹

[illegible]

⁴¹ Tiré de *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage*, MELS, 2004, pages 53 à 57.

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève...	<input type="checkbox"/> Vérifier si l'élève comprend ce qu'il étudie. Par exemple, lui demander de reprendre dans ses mots l'explication présentée dans le guide d'apprentissage.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> éprouve des problèmes de mémoire à long terme.	<input type="checkbox"/> Expliquer à l'élève le fonctionnement de la mémoire à long terme : <ul style="list-style-type: none"> • elle est illimitée; • elle est favorisée par des exercices de répétition et de surapprentissage; • elle a besoin d'organisation, de précision et de la création de liens entre les différents éléments; • elle est influencée par les émotions. <input type="checkbox"/> Inciter l'élève à faire des exercices qui favorisent la mémoire à long terme : répétitions, surapprentissage, organisation, recherche de sens. <input type="checkbox"/> Créer un climat d'apprentissage qui élimine, autant que possible, l'émergence d'émotions négatives qui perturbent la mémoire à long terme. <input type="checkbox"/> Sensibiliser l'élève à l'importance du sommeil dans le processus de mémorisation. <input type="checkbox"/> Privilégier les apprentissages plus complexes en début de semaine. L'élève peut identifier ceux qui lui semblent plus difficiles.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> éprouve des problèmes d'encodage et de rétention de l'information (association de l'information à ce qui lui est familier et conservation de celle-ci).	<input type="checkbox"/> Insister sur les conditions nécessaires pour que l'information soit emmagasinée : <ul style="list-style-type: none"> • créer des situations favorisant la motivation, l'attention, la généralisation et l'application; • utiliser des stratégies d'encodage et de rétention de l'information : création de liens avec ce qui est familier, répétitions, associations, oppositions, classement, regroupement, mnémotechnie, images mentales, etc. <input type="checkbox"/> Apprendre à l'élève à : <ul style="list-style-type: none"> • s'interroger sur sa compréhension de l'information et, en cas de doute, à demander des précisions; • créer des liens entre les éléments d'information en les groupant par famille; • faire des liens avec des notions qu'il connaît mieux; • chercher à rendre l'information la plus concrète possible en l'associant à des situations familières. 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> éprouve des problèmes liés au rappel de l'information (récupération de l'information emmagasinée dans la mémoire).	<input type="checkbox"/> Relever, avec l'élève, des indices de rappel de l'information : <ul style="list-style-type: none"> • porter attention aux associations qui surviennent à l'esprit au moment où l'on cherche à retrouver une information; • porter attention aux images mentales qui défilent lorsqu'on cherche à retrouver une information; • évoquer des formes, des couleurs, des situations et des paysages familiers. 	<input type="checkbox"/>

OBSERVATIONS L'élève...	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
	<input type="checkbox"/> Demander à l'élève de décrire ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il tente, à partir d'un indice, de retrouver l'information recherchée.	<input type="checkbox"/>

Référence pour **atelier*** en orthopédagogie :

☐

Oui

☐

Non

Commentaires :



Si oui, joindre le profil de formation

Signature de l'enseignant(e) : _____ Date : _____

*** Voir offre de service**

GRILLE D'OBSERVATIONS ET PISTES D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

ÉLÈVE

ENSEIGNANT (E)

DATE _____

LE LANGAGE RÉCEPTIF⁴²

[illegible]

⁴² Tiré de *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage*, MELS, 2004, pages 59 à 64.

[illegible]

GRILLE D'OBSERVATIONS ET PISTES D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

ÉLÈVE

ENSEIGNANT (E)

DATE _____

LE LANGAGE EXPRESSIF⁴³

[illegible]

⁴³ Tiré de *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage*, MELS, 2004, pages 65 à 72.

OBSERVATIONS L'élève...	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
	<input type="checkbox"/> Demander à l'élève de chercher, chaque jour, un mot nouveau dans le dictionnaire puis de l'écrire avec sa définition dans un cahier de notes. Lui demander aussi d'utiliser ce mot dans une phrase. <input type="checkbox"/> Déterminer un thème de discussion et demander à l'élève de concevoir une fiche avec plusieurs noms, verbes ou adjectifs en relation avec ce thème.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> commet des erreurs de syntaxe.	<input type="checkbox"/> Sensibiliser l'élève (ou le resensibiliser) à la structure de base de la phrase (sujet, verbe, complément) par des exercices oraux ou écrits qui visent à l'entraîner à utiliser des structures grammaticales. <input type="checkbox"/> Amener l'élève à exprimer sa pensée de façon précise : <ul style="list-style-type: none"> • en l'incitant à terminer ses phrases lorsqu'il ne le fait pas; • en lui posant des questions, lorsqu'il y a ambiguïté possible; • en reformulant correctement les phrases comportant des erreurs de syntaxe; • en corrigeant les erreurs fréquemment entendues. <input type="checkbox"/> Favoriser chez l'élève l'expression orale ou écrite par des exercices correspondant aux situations de la vie quotidienne. <input type="checkbox"/> En privé, demander à l'élève de corriger une erreur de syntaxe en lui donnant la forme correcte. <input type="checkbox"/> Multiplier les exercices oraux ou écrits consistant, par exemple, à : <ul style="list-style-type: none"> • transformer des phrases en remplaçant un mot par un synonyme ou par un autre mot appartenant à la même catégorie grammaticale; • donner le contraire d'une phrase en utilisant la forme négative; • formuler une question à partir d'une phrase donnée. 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> utilise des anglicismes.	<input type="checkbox"/> Fournir à l'élève la liste des anglicismes qu'il a utilisés et lui demander de les corriger. <input type="checkbox"/> Utiliser des exercices écrits comportant différents types d'anglicismes à identifier et à corriger.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ne possède pas les rudiments de la présentation orale devant un groupe.	<input type="checkbox"/> Demander à l'élève de répéter quelques fois sa présentation à voix haute en se servant d'un aide-mémoire. <input type="checkbox"/> Inviter l'élève à varier la forme de ses phrases (interrogatives, exclamatives, etc.), le rythme de son discours (phrases courtes et longues) et le ton qu'il utilise (calme, passionné ou intrigué), et à parler suffisamment fort (comme s'il s'adressait directement à la personne assise au fond de la pièce). <input type="checkbox"/> Suggérer à l'élève de commencer son exposé en se présentant puis en communiquant le sujet et le plan de son exposé. <input type="checkbox"/> Proposer à l'élève d'interroger son auditoire pour susciter son intérêt (des questions qui appellent des réponses courtes).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

GRILLE D'OBSERVATIONS ET PISTES D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

ÉLÈVE

ENSEIGNANT (E)

DATE

LA PERCEPTION⁴⁴

OBSERVATIONS	PISTES D'INTERVENTIONS	INTERVENTIONS RÉALISÉES
L'élève...		
<input type="checkbox"/> éprouve des problèmes de perception (visuelle, auditive ou tactile).	<input type="checkbox"/> Proposer à l'élève des exercices d'orientation spatiale. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de trouver les différences entre deux dessins presque identiques. Utiliser des dessins comportant des différences toujours de plus en plus subtiles. <input type="checkbox"/> Présenter à l'élève une série de dessins dont l'un est incomplet et lui demander de le terminer. <input type="checkbox"/> Inviter l'élève à écouter des bruits enregistrés et lui demander de les reconnaître. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève d'écouter ou d'apprendre un poème ou une chanson avec une structure rythmique. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de composer un poème avec des rimes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> éprouve des problèmes de discrimination (visuelle, auditive ou tactile).	<input type="checkbox"/> Demander à l'élève d'isoler une figure ou une forme précise à l'intérieur d'un ensemble de figures. <input type="checkbox"/> Demander à l'élève de manipuler des objets les yeux fermés et de décrire leurs caractéristiques pour finalement nommer les objets. <input type="checkbox"/> Faire percevoir à l'élève les différences entre les sons graves et les sons aigus. <input type="checkbox"/> Prononcer une série de mots qui ont la même consonance et demander à l'élève de dire ce qu'ils représentent, par exemple <i>pain, faim, main; mer, fer, terre</i> . <input type="checkbox"/> Présenter à l'élève un tableau à deux colonnes contenant chacune une quinzaine de mots. Lui demander de jumeler les mots qui ont la même terminaison phonétique, par exemple <i>bord, fort; homme, pomme; drame, gramme; ville, vil; couteau, bateau; image, plage</i> . Deux mots de la série pourraient ne pas avoir la même terminaison, par exemple <i>autobus et locomotive</i> . Une fois l'exercice terminé, l'élève devrait pouvoir identifier ces deux mots. <input type="checkbox"/> Expliquer à l'élève en quoi sa mémoire sensorielle est aussi une source d'apprentissage.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Référence pour **atelier*** en orthopédagogie :

☐

Oui

☐

Non

Commentaires :



Si oui, joindre le profil de formation

Signature de l'enseignant(e) : _____ Date : _____

*** Voir offre de service**

⁴⁴ Tiré de *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage*, MELS, 2004, pages 73 à 74.

ANNEXE 2

DEMANDE DE SERVICES EN ORTHOPÉDAGOGIE

DEMANDE DE SERVICES EN ORTHOPÉDAGOGIE

ÉLÈVE				E. Q.	<input type="checkbox"/>	CODE PERMANENT				DATE D'ENTRÉE					
DATE				MATIÈRE				NIVEAU				ENSEIGNANT(E)			

ÉVALUATION ANTÉCÉDENTE	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>	DISPONIBLE	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>	CI-JOINTE	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
	Neuropsychologue ou psychologue <input type="checkbox"/>		Orthopédagogue <input type="checkbox"/>		Orthophoniste <input type="checkbox"/>	Ergothérapeute <input type="checkbox"/>		

DIAGNOSTIC	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>	MESURES D'ADAPTATION EN FGJ		OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>		
	TDAH <input type="checkbox"/>	Dyslexie <input type="checkbox"/>	Dysorthographe <input type="checkbox"/>	Dysphasie <input type="checkbox"/>	Dyscalculie <input type="checkbox"/>	Dyspraxie <input type="checkbox"/>	Troubles anxieux <input type="checkbox"/>	
	Syndrome de la Tourette <input type="checkbox"/>	TED <input type="checkbox"/>			Handicap physique ou sensoriel <input type="checkbox"/>			

MANIFESTATIONS DES DIFFICULTÉS OU DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

LA LECTURE EN FRANÇAIS

L'élève...

- ☐ lit de manière hésitante, non expressive
- ☐ ne comprend pas le sens et l'utilisation de la ponctuation
- ☐ ne comprend pas le sens de certains mots
- ☐ décode le texte lu, mais n'en comprend pas le sens
- ☐ éprouve des problèmes avec les sons (confond, ajoute, inverse, omet, substitue ou répète certains d'entre eux)
- ☐ éprouve des problèmes avec les mots (confond, ajoute, inverse, omet, substitue ou répète certains d'entre eux)
- ☐ oublie des segments de phrase au début, au milieu ou à la fin de celle-ci

L'ÉCRITURE EN FRANÇAIS

L'élève...

- ☐ lorsqu'il écrit, éprouve des problèmes avec les sons
- ☐ lorsqu'il écrit, éprouve les problèmes suivants : ajoute ou omet des mots, substitue ou répète des mots dans une phrase, oublie des parties de phrase ou des phrases complètes
- ☐ dans une dictée, éprouve des problèmes en orthographe d'usage
- ☐ dans une dictée, éprouve des problèmes en grammaire
- ☐ dans une production libre, éprouve des problèmes en orthographe d'usage
- ☐ dans une production libre, éprouve des problèmes en grammaire
- ☐ dans une production libre, éprouve des problèmes sur le plan de la synthèse des idées
- ☐ dans une production libre, éprouve des problèmes sur le plan de la cohérence des idées
- ☐ éprouve des difficultés à commencer l'écriture d'un texte

MANIFESTATIONS DES DIFFICULTÉS OU DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE (suite)

LA LECTURE EN MATHÉMATIQUE

L'élève...

- ☐ ne connaît pas la valeur positionnelle des chiffres dans un nombre sur le plan des unités, des dizaines ou des centaines
- ☐ lorsqu'il a à résoudre un problème écrit, ne maîtrise pas les 4 opérations de base : addition, soustraction, multiplication, division
- ☐ décode le texte lu, mais n'en comprend pas le sens
- ☐ éprouve des problèmes avec les mots (confond, ajoute, inverse, omet, substitue ou répète certains d'entre eux)
- ☐ ne possède pas la notion de position d'un chiffre dans un nombre décimal (ne sait pas faire la différence entre, par exemple, 4,06 et 4,6)
- ☐ ne maîtrise pas les 4 opérations de base, en particulier la multiplication et la division
- ☐ ne peut faire le lien entre un texte et le langage mathématique qui lui est associé

LA MOTRICITÉ GRAPHIQUE

L'élève...

- ☐ commet des erreurs lorsqu'il a à s'orienter dans l'espace
- ☐ manifeste une lenteur dans l'exécution de ses travaux
- ☐ en situation d'écriture, présente un travail désorganisé sur le plan de l'utilisation de l'espace
- ☐ en situation d'écriture, en français et en mathématique, présente une graphie fautive
- ☐ a une écriture mathématique désordonnée et chaotique
- ☐ écrit les symboles mathématiques sans respecter les conventions

L'ÉCRITURE EN MATHÉMATIQUE

L'élève...

- ☐ ne maîtrise pas totalement les 4 opérations de base
- ☐ ne peut que difficilement résoudre des problèmes liés aux activités de la vie quotidienne
- ☐ ne maîtrise pas suffisamment le calcul mental
- ☐ ne maîtrise pas suffisamment les tables relatives aux opérations de base
- ☐ ne maîtrise pas les notions reliées aux fractions

LA PLANIFICATION ET L'EXÉCUTION D'UNE TÂCHE

L'élève...

- ☐ éprouve des difficultés à s'organiser en ce qui a trait à ses apprentissages (planifier son travail pour l'exécution d'une tâche)
- ☐ ne maîtrise pas les stratégies de résolution de problèmes qui peuvent l'aider dans ses apprentissages
- ☐ ne peut que difficilement vérifier le travail qu'il a fait
- ☐ doit fournir de grands efforts pour arriver à corriger son travail
- ☐ a du mal à mettre en pratique les recommandations reçues
- ☐ n'adopte pas de langage intériorisé lui permettant de s'autorégulariser
- ☐ est impulsif
- ☐ fait preuve d'inertie
- ☐ ne sait pas comment s'y prendre pour corriger lui-même ses exercices en utilisant une clé de correction

MANIFESTATIONS DES DIFFICULTÉS OU DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE (SUITE)

L'ATTENTION

L'élève...

- ☐ manifeste des signes de fatigue
- ☐ éprouve des problèmes d'attention
- ☐ éprouve des problèmes de concentration
- ☐ se fatigue mentalement en situation d'apprentissage

LA MÉMOIRE

L'élève...

- ☐ éprouve des problèmes de mémoire (visuelle, auditive, kinesthésique)
- ☐ éprouve des problèmes de mémoire à court terme
- ☐ éprouve des problèmes de mémoire à long terme
- ☐ éprouve des problèmes d'encodage et de rétention de l'information (association de l'information à ce qui lui est familier et conservation de celle-ci)
- ☐ éprouve des problèmes liés au rappel de l'information (récupération de l'information emmagasinée dans la mémoire)

LE LANGAGE RÉCEPTIF

L'élève...

- ☐ possède un répertoire lexical limité
- ☐ éprouve des problèmes dans la discrimination de certains sons et de certains mots
- ☐ peut difficilement suivre des consignes
- ☐ éprouve des difficultés à suivre et à comprendre une conversation ou un exposé
- ☐ éprouve des difficultés à distinguer un message sérieux d'une blague
- ☐ ne peut décoder le langage non verbal (gestes, expressions faciales, etc.)
- ☐ lors d'un exposé, ne peut dissocier les idées principales des idées secondaires, des exemples ou des détails inutiles

LE LANGAGE EXPRESSIF

L'élève...

- ☐ sur le plan moteur, manifeste des problèmes de prononciation, d'articulation ou de bégaiement
- ☐ ne réussit que difficilement à émettre un message cohérent
- ☐ a de la difficulté à participer activement et de façon logique à une conversation
- ☐ manque de mots
- ☐ commet des erreurs de syntaxe
- ☐ utilise des anglicismes
- ☐ ne possède pas les rudiments de la présentation orale devant un groupe

LA PERCEPTION

L'élève...

- ☐ éprouve des problèmes de perception (visuelle, auditive ou tactile)
- ☐ éprouve des problèmes de discrimination (visuelle, auditive ou tactile)

MANIFESTATIONS PSYCHOSOCIALES

L'ÉLÈVE ÉPROUVE DES PROBLÈMES D'ADAPTATION

L'élève...

- ☐ est taciturne, renfermé, a de la difficulté à communiquer
- ☐ est isolé, marginal, mal intégré au groupe
- ☐ est rejeté, souffre-douleur, ridiculisé
- ☐ est perdu, démuni, incapable de suivre des procédures courantes
- ☐ est impliqué dans des problèmes personnels ou sociaux qui le dépassent
- ☐ se sent, à tort, persécuté ou victimisé
- ☐ cherche exagérément à se faire remarquer et à mobiliser l'attention
- ☐ est agressif, colérique ou violent
- ☐ dévalorise ou méprise ses pairs
- ☐ manifeste des comportements délinquants ou prédélinquants
- ☐ ne pose aucune question à l'enseignant

L'ÉLÈVE ÉPROUVE DES PROBLÈMES D'ATTITUDES

L'élève...

- ☐ manque de confiance en soi
- ☐ manque de motivation
- ☐ panique devant certaines tâches
- ☐ manque d'autonomie
- ☐ n'a pas conscience d'avoir ou de causer des problèmes
- ☐ se décourage trop facilement
- ☐ s'illusionne sur ses performances
- ☐ se satisfait du minimum
- ☐ est blasé, démotivé, sans intérêts
- ☐ éprouve un sentiment général d'incompétence
- ☐ rend tout le monde responsable de ses difficultés
- ☐ est passif, attend que les problèmes se règlent d'eux-mêmes
- ☐ refuse l'aide qu'on lui propose
- ☐ ne pense qu'à socialiser
- ☐ n'a pas la volonté de s'améliorer
- ☐ n'a pas la volonté de réussir

L'ÉLÈVE NE FAIT PAS CE QU'ON ATTEND DE LUI

L'élève...

- ☐ remet des travaux incomplets ou négligés
- ☐ ne respecte pas les échéances
- ☐ n'écoute pas en classe/atelier
- ☐ ne travaille pas en classe/atelier
- ☐ manque de ponctualité
- ☐ manque d'assiduité
- ☐ néglige convocations, signatures, etc.
- ☐ n'a pas le matériel requis
- ☐ ne respecte pas les exigences vestimentaires
- ☐ ne respecte pas les exigences de la classe
- ☐ ne respecte pas les règlements du centre
- ☐ ne fait que ce qui l'intéresse

L'ÉLÈVE CAUSE DES PROBLÈMES DE FONCTIONNEMENT DANS LA CLASSE

L'élève...

- ☐ bavarde
- ☐ fait des pitreries
- ☐ fait des interventions intempestives
- ☐ ne respecte pas le local ou le matériel
- ☐ ne respecte pas les règles de sécurité
- ☐ s'agite en classe/atelier
- ☐ cause de l'agitation en classe/atelier
- ☐ manifeste de l'insolence envers l'autorité
- ☐ conteste ou critique systématiquement
- ☐ démotive le groupe
- ☐ entraîne le groupe à des comportements inacceptables
- ☐ perturbe le groupe
- ☐ sort régulièrement de la classe

TROUBLES ANXIEUX

SUR LE PLAN COMPORTEMENTAL, L'ÉLÈVE PEUT PRÉSENTER LES MANIFESTATIONS SUIVANTES :

- ☐ agitation (difficulté à rester en place)
- ☐ impulsivité marquée
- ☐ avoir toujours de bonnes excuses pour éviter les tâches qui causent l'anxiété
- ☐ perfectionnisme exagéré
- ☐ tendance à trop en prendre sans pouvoir livrer la marchandise
- ☐ lenteur à exécuter la tâche ou procrastination
- ☐ plaintes somatiques (excuses en lien avec la santé)
- ☐ difficulté à établir des relations interpersonnelles (isolement, retrait, fuite)
- ☐ opposition (défi de l'autorité)
- ☐ besoin important d'une routine (se sent perdu s'il ne la suit pas)
- ☐ rigidité (peut se manifester par un NON catégorique)
- ☐ difficulté d'attention et de concentration
- ☐ difficulté de la mémoire à court et long terme
- ☐ incapacité à suivre et exécuter plus d'une consigne à la fois
- ☐ échappement — évitement
- ☐ sens des responsabilités trop poussé
- ☐ rituels

SUR LE PLAN COGNITIF, L'ÉLÈVE PEUT AVOIR TENDANCE À :

- ☐ dramatiser et amplifier la situation
- ☐ mal interpréter les événements
- ☐ manifester une plus grande confiance en soi que la réalité
- ☐ généraliser en appliquant les mêmes stratégies dans toutes les situations
- ☐ revenir régulièrement sur les mêmes événements traumatisants
- ☐ manquer de discernement dans son jugement
- ☐ se créer des obligations
- ☐ faire de la lecture de pensée ou de la prémonition

ANNEXE 3

GRILLES D'ANALYSE

(Réservées à l'usage de l'orthopédagogue seulement)

GRILLE D'ANALYSE TDA/H

ÉLÈVE

CODE PERMANENT

CENTRE

DATE

L'élève TDA/H a de la difficulté à :

- ☐ se mettre au travail et à s'organiser
- ☐ maintenir sa concentration
- ☐ maintenir un effort au travail
- ☐ centrer son énergie sur une tâche
- ☐ emmagasiner les informations dans la mémoire de travail à court terme
- ☐ suivre les règles et les consignes
- ☐ modifier son attitude ou son comportement à la suite d'une conséquence négative (difficulté dans ses relations sociales)
- ☐ percevoir positivement son cheminement scolaire

L'élève TDA/H éprouve de la :

- ☐ distractivité externe ou interne

L'élève TDA/H (hyperactif — impulsif) démontre :

- ☐ une mauvaise perception du temps et de l'espace
- ☐ une agitation excessive
- ☐ une grande difficulté à attendre son tour
- ☐ une intolérance marquée à la frustration
- ☐ une vitesse d'exécution très rapide au détriment de la qualité

L'élève TDA (inattentif) démontre :

- ☐ une tendance à la sur-persévérance
- ☐ une distractivité à cause de senteurs évocatrices
- ☐ une distractivité à cause de soucis personnels
- ☐ un déficit de l'attention sélective et partagée

Signature de
l'orthopédagogue

GRILLE D'ANALYSE

Anxiété

ÉLÈVE

CODE PERMANENT

CENTRE

DATE

Sur le plan comportemental, l'élève peut présenter les manifestations suivantes :

- ☐ agitation (difficulté à rester en place)
- ☐ impulsivité marquée
- ☐ avoir toujours de bonnes excuses pour éviter les tâches qui causent l'anxiété
- ☐ perfectionnisme exagéré
- ☐ tendance à trop en prendre sans pouvoir livrer la marchandise
- ☐ lenteur à exécuter la tâche ou procrastination
- ☐ plaintes somatiques (excuses en lien avec la santé)
- ☐ difficulté à établir des relations interpersonnelles (isolement, retrait, fuite)
- ☐ opposition (défi de l'autorité)
- ☐ besoin important d'une routine (se sent perdu s'il ne la suit pas)
- ☐ rigidité (peut se manifester par un NON catégorique)
- ☐ difficulté d'attention et de concentration
- ☐ difficulté de la mémoire à court et long terme
- ☐ incapacité à suivre et exécuter plus d'une consigne à la fois
- ☐ échappement — évitement
- ☐ sens des responsabilités trop poussé
- ☐ rituels

Sur le plan cognitif, l'élève peut avoir tendance à :

- ☐ dramatiser et amplifier la situation
- ☐ mal interpréter les événements
- ☐ manifester une plus grande confiance en soi que la réalité
- ☐ généraliser en appliquant les mêmes stratégies dans toutes les situations
- ☐ revenir régulièrement sur les mêmes événements traumatisants
- ☐ manquer de discernement dans son jugement
- ☐ se créer des obligations
- ☐ faire de la lecture de pensée ou de la prémonition

Signature de
l'orthopédagogue

GRILLE D'ANALYSE

Dyslexie — Dysorthographie

ÉLÈVE

CODE PERMANENT

CENTRE

DATE

L'élève a de la difficulté à :

- ☐ chercher dans le dictionnaire sans répéter ou chanter l'alphabet
- ☐ réaliser des tâches qui requièrent de la lecture
- ☐ reconnaître des mots globalement
- ☐ comprendre le sens d'un texte
- ☐ reconnaître certains sons
- ☐ trouver le mot juste pour s'exprimer, même oralement
- ☐ emmagasiner les informations
- ☐ écrire certaines lettres ou certains chiffres (*ex. : m-n, b-d, p-q, u-n*)
- ☐ mémoriser l'orthographe lexicale
- ☐ écrire les lettres de l'alphabet en désordre
- ☐ développer des automatismes en écriture
- ☐ apprendre une langue seconde
- ☐ retenir plus d'une consigne à la fois
- ☐ organiser son discours écrit et à faire des liens entre les idées

Au niveau organisationnel, l'élève a de la difficulté :

- ☐ avec les notions temporelles (*ex. : heure, calendrier*)
- ☐ à s'organiser dans ses travaux, son agenda
- ☐ à structurer ses notes de cours

En situation d'apprentissage, l'élève a de la difficulté à :

- ☐ suivre un cours donné verbalement
- ☐ respecter le temps donné pour accomplir les tâches
- ☐ transcrire un texte sans ajouter des erreurs malgré le modèle
- ☐ soutenir son attention, sa concentration dans les activités où il y a peu de soutien visuel

Signature de
l'orthopédagogue

GRILLE D'ANALYSE Dyscalculie

ÉLÈVE

CODE PERMANENT

CENTRE

DATE

L'élève a de la difficulté à :

- ☐ élaborer des stratégies
- ☐ s'approprier le langage mathématique
- ☐ réfléchir à des pistes de solutions possibles
- ☐ contrôler son impulsivité, l'empêchant de suivre les étapes de résolution
- ☐ utiliser les capacités de sa mémoire
- ☐ se représenter visuellement les problèmes et à comprendre des notions visuo-spatiales, comme la mesure ou la géométrie
- ☐ organiser les données, aligner les chiffres, dessiner les figures, etc.

Signature de
l'orthopédagogue

GRILLE D'ANALYSE

Dysphasie

ÉLÈVE

CODE PERMANENT

CENTRE

DATE

L'élève a de la difficulté à :

- ☐ se concentrer sur le message oral ou à le comprendre s'il est formulé rapidement
- ☐ exprimer oralement des concepts qui semblent compris
- ☐ saisir un concept abstrait (donc à l'expliquer dans ses mots)
- ☐ parler avec une structure grammaticale adéquate
- ☐ suivre ou avoir une conversation sur un sujet qui n'est pas très familier
- ☐ construire des phrases complètes qui traduisent sa pensée
- ☐ raconter une histoire ou rapporter un événement en respectant l'ordre des séquences
- ☐ suivre des indications données oralement ou par écrit
- ☐ effectuer deux tâches simultanément (*ex. : prendre des notes en même temps qu'écouter l'enseignant*)
- ☐ transférer des notions apprises dans d'autres situations
- ☐ se repérer dans le temps

L'élève peut :

- ☐ avoir un vocabulaire pauvre ou imprécis
- ☐ chercher ses mots et avoir de la difficulté à les prononcer
- ☐ avoir du mal à formuler ses idées et à les enchaîner entre elles
- ☐ employer un mot pour un autre
- ☐ inverser des syllabes dans les mots (*ex. : valabo – lavabo*)
- ☐ utiliser des mots inexistants
- ☐ faire des jeux de mots sans le savoir en inventant des termes nouveaux
- ☐ éprouver un trouble de motricité fine ou grossière
- ☐ être capable de reproduire un mouvement volontaire au cours d'activités automatiques ou spontanées
- ☐ être facilement distrait
- ☐ avoir une réaction démesurée face aux événements

Signature de
l'orthopédagogue

GRILLE D'ANALYSE

Dyspraxie (orale et motrice)

ÉLÈVE

CODE PERMANENT

CENTRE

DATE

L'élève a de la difficulté à :

- ☐ bien parler ou articuler
- ☐ contrôler le débit et l'intensité de la parole
- ☐ retrouver ses affaires, ranger, s'organiser
- ☐ se servir d'une règle, d'un compas, d'une gomme à effacer, d'une paire de ciseaux
- ☐ intégrer des consignes complexes

L'élève peut :

- ☐ être maladroit (tout ce qu'il touche se renverse, se casse, tombe, se déchire)
- ☐ avoir un problème visuo-spatial qui affecte l'organisation dans l'espace
- ☐ avoir une lenteur d'exécution importante dans toutes tâches d'écriture
- ☐ être malhabile (son travail est peu lisible, grossier, sale, brouillon, chiffonné)
- ☐ être facilement distrait
- ☐ manquer de concentration (il oublie les instructions et les consignes)
- ☐ avoir des problèmes de tonus musculaire (difficulté à fermer la porte de la classe)
- ☐ être fatigable (il doit toujours contrôler des gestes qui ne s'automatiseront jamais)

Signature de
l'orthopédagogue

GRILLE D'ANALYSE

Syndrome Gilles de La Tourette

ÉLÈVE

CODE PERMANENT

CENTRE

DATE

L'élève peut présenter plusieurs des caractéristiques suivantes :

- ☐ mouvements musculaires involontaires (étirement du cou, agitation des bras, contraction du visage et imitation des mouvements des autres)
- ☐ tics vocaux (gémissements, bourdonnements, grognements, rots, ainsi que d'autres sons et mots grossiers)
- ☐ mauvaise coordination
- ☐ comportement obsessionnel-compulsif (refait souvent les mêmes choses ou toujours dans un ordre particulier et a donc besoin de plus de temps pour se préparer à faire une activité)
- ☐ difficulté à s'organiser dans le temps
- ☐ augmentation du stress quand des limites de temps sont imposées
- ☐ manque de concentration
- ☐ agitation et impatience
- ☐ comportement impulsif
- ☐ faible estime de soi
- ☐ difficulté à s'entendre avec les pairs
- ☐ faible capacité d'attention et manque de mémoire
- ☐ frustration

Signature de
l'orthopédagogue

GRILLE D'ANALYSE TED

ÉLÈVE

CODE PERMANENT

CENTRE

DATE

Sur le plan cognitif

L'élève peut avoir de la difficulté à :

- ☐ extraire une partie d'information (emmagine en bloc)
- ☐ planifier, organiser son travail
- ☐ dégager le sens des situations en terme de ne garder que l'essentiel et le pertinent
- ☐ généraliser ses apprentissages d'un contexte à un autre
- ☐ se concentrer
- ☐ comprendre le sens d'un texte, faire des liens entre les éléments
- ☐ comprendre les concepts abstraits

Sur le plan de la socialisation

L'élève peut :

- ☐ manquer de compréhension face aux règles et aux conventions sociales, devenir bouc émissaire, manquer de tact, être naïf, manquer de jugement
- ☐ souffrir de « cécité sociale », avoir de la difficulté à prendre la perspective d'autrui au plan affectif, cognitif et perceptif
- ☐ avoir de la difficulté à se faire des amis, même s'il le désire fortement
- ☐ avoir de la difficulté dans les travaux en groupe

Sur le plan de la communication

L'élève peut avoir de la difficulté à :

- ☐ saisir l'art de la conversation
- ☐ comprendre le langage non verbal : émotions, mimiques
- ☐ saisir les métaphores, les blagues (difficulté avec les blagues)

L'élève peut :

- ☐ utiliser un vocabulaire recherché, avoir un bon langage
- ☐ s'exprimer verbalement sur un ton monotone
- ☐ poser des questions répétitives sur des sujets de son intérêt
- ☐ ne pas toujours se sentir interpellé lors des consignes données au groupe

GRILLE D'ANALYSE TED (suite)

Sur le plan comportemental

L'élève peut :

- ☐ résister aux changements, rigidité, rituels
- ☐ avoir des rituels, des marmonnements, se bercer
- ☐ avoir des intérêts restreints qui deviennent parfois des obsessions
- ☐ avoir un niveau de stress élevé associé aux exigences sociales ou à l'hypersensibilité sensorielle ou aux nouveautés de l'environnement
- ☐ exprimer des comportements dépressifs ou des sautes d'humeur ou des peurs excessives

Sur le plan sensoriel

L'élève peut :

- ☐ avoir une hypersensibilité ou hyposensibilité, s'exprimer variablement à l'intérieur d'une même journée : grande variabilité qui affecte l'humeur (*ex. : intolérance aux vêtements, capuchon sur la tête, tirer sur les manches...*)

Sur le plan de la motricité

L'élève peut :

- ☐ avoir une motricité globale parfois maladroite, posture ou démarche bizarre
- ☐ avoir une graphie plus ou moins appliquée, lenteur à écrire

Sur le plan de la formation au travail

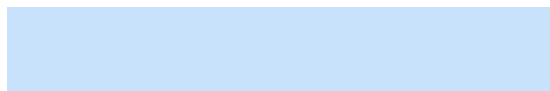
L'élève peut avoir de la difficulté à :

- ☐ généraliser les habiletés d'un lieu à l'autre
- ☐ trouver un lieu de stage sur mesure en fonction de ses habiletés
- ☐ démontrer son autonomie sans, au préalable, avoir un plan ou une grille définie

L'élève peut :

- ☐ avoir une motivation fluctuante
- ☐ avoir une gestion des temps de pause problématique

Signature de
l'orthopédagogue



ANNEXE 4

MESURES D'ADAPTATION DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES POUR LES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

(Réservée à l'usage de l'orthopédagogue seulement)

MESURES D'ADAPTATION DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES POUR LES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

« Salle de tests »

(Réservée à l'usage du responsable de la salle de tests)

MESURES D'ADAPTATION DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AUX FINS DE SANCTION POUR DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

20 -20

NOM DE L'ÉLÈVE CODE PERMANENT DATE DE NAISSANCE

E. Q. ☐ SECTEUR : ☐ Sainte-Adèle ☐ Sainte-Agathe ☐ Mont-Tremblant ☐ CODE DE L'ORGANISME : 853000

ÉVALUATION	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>	DISPONIBLE	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>
Neuropsychologue ou psychologue <input type="checkbox"/>			Orthopédagogue <input type="checkbox"/>		
			Orthophoniste <input type="checkbox"/>		
			Ergothérapeute <input type="checkbox"/>		

DIAGNOSTIC ANTÉRIEUR <input type="checkbox"/>	TDAH <input type="checkbox"/>	Dyslexie <input type="checkbox"/>	Dysorthographe <input type="checkbox"/>	Dysphasie <input type="checkbox"/>	Dyscalculie <input type="checkbox"/>	Dyspraxie <input type="checkbox"/>	Troubles anxieux <input type="checkbox"/>
Syndrome de la Tourette <input type="checkbox"/>		TED <input type="checkbox"/>					
IMPRESSION CLINIQUE <input type="checkbox"/>	Commentaires :						

Matière	Pour toutes les épreuves (codes)	Temps suppl. (max. + 1/3)	Endroit isolé	Bouchons d'oreille	Dictionnaire électronique	Ordinateur avec correcteur	Écoute supplémentaire	Nbre séances (parties d'épreuves)	Magnétophone ou appareil de lecture	Lecteur	Scripteur	Autre
Français <input type="checkbox"/>												
Enseignant :												
Math/sciences <input type="checkbox"/>												
Enseignant :												
Anglais <input type="checkbox"/>												
Enseignant :												
Autre : <input type="checkbox"/>												
Enseignant :												

Signatures : _____
orthopédagogue ou conseillère pédagogique

direction du centre

date

B I B L I O G R A P H I E

BRADETTE, Sonia, *Présentation PowerPoint sur les troubles d'apprentissage*, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, 24 janvier 2011

Cap sur l'alphabétisation : découvrir et former les adultes ayant des troubles d'Apprentissage, Association canadienne des troubles d'apprentissage, 1999

Collectif de la Clinique spécialisée des troubles envahissants du développement-*Guide pour l'intervention pédagogique et rééducative chez les personnes autistiques d'intelligence normale et les personnes porteuses d'un syndrome d'Asperger*, année inconnue

Commission scolaire des Laurentides, *Cadre d'organisation du service en orthopédagogie – Document de travail*, 9 mars 2011

DESTREMPES-MARQUEZ, Denise, LAFLEUR, Louise, *Les troubles d'apprentissage: comprendre et intervenir*, Éditions de l'hôpital Sainte-Justine, 1999

ÉMOND, Michèle, LANDRY, Nathalie et LECOURS, Geneviève, *Vers des pratiques pédagogiques adaptées — Guide d'accompagnement*, Commission scolaire de Laval, 2011

FARMER, Marie-France, *Qui est l'élève éprouvant un trouble d'Apprentissage (TA), une dyslexiwe, une dysorthographe, une dyscalculie...?*, Présentation PowerPoint, Formation DRLLL, Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles, novembre 2010

FARMER, Marie-France, *Qui sont nos élèves à besoins particuliers?*, Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles, Présentation PowerPoint, Journée pédagogique régionale FGA-LLL, Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles, 19 novembre 2010

GIASSON, Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, 2000

Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles, Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle, Edition 2011, MELS

LEBEL-SANSOUCY, Nadine, *TDA/H chez le jeune adulte*, Présentation PowerPoint, Formation DRLLL, Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles, 11 mai 2011

Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEACC), MELS, avril 2009

PATRY, Jean, *Coffret andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage - Alphabétisation, présecondaire, secondaire*, Direction de la formation générale des adultes, Ministère de l'Éducation, 2004

Programme de formation de base commune. Ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs, 2007

RIOUX, Martine, *Troubles d'apprentissage : les technologies à la rescousse*, Extrait du Guide annuel 2009-2010 – 500 sites Web pour réussir à l'école

ROUSSEAU, Nadia, *Troubles d'Apprentissage et technologies d'aide*, Septembre Éditeurs, 2010

SAINT-LAURENT, Lise, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, 2002

ST-LAURENT, Hélène, *Présentation Power Point, Journée pédagogique régionale FGA-LLL*, 19 novembre 2011

VINCENT, D^{re} Annick, *Mon cerveau a encore besoin de lunettes – Le TDAH chez l'adulte*, Éd. Académie Impact, 2005

WILLIAMS, Karen, *Understand the Student with Asperger's Syndrome – Guidelines for Teachers*, Focus on Autistic Behavior, Vol.10 No 2, 1995

Références Internet

<http://education.alberta.ca/media/620196/anxieux.pdf>

<http://www.aqst.com/node/6>

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr11-3/Encadrement.html>

<http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dyscalculie.asp>

<http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dyslexie.asp>

<http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dysorthographie.asp>

<http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dysphasie.asp>

<http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dyspraxie.asp>

[http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/sgt_syndrome Gilles de la Tourette.asp](http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/sgt_syndrome_Gilles_de_la_Tourette.asp)

http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/TED_trouble_envahissant-developpement.asp

<http://www.centam.ca/dyslexie.htm#1>

<http://www.centam.ca/dyspraxie.htm>

http://www.cmha.ca/bins/content_page.asp?cid=3-94&lang=2

<http://www.douglas.qc.ca/info/troubles-anxieux>

<http://www.dyslexia.com/library/french/signes.htm>

<http://www.mamanpouirlavie.com/sante/enfant/developpement/dyspraxie/1394-la-dyspraxie-l-ecole.shtml>

http://www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=trouble_deficit_attention_hyperactivite_pm

<http://www.recitadpcol.qc.ca/spip.php?rubrique12>

http://www2.recitfga.qc.ca/SR15/IMG/pdf/Formation_journee_regionale_LLL_Novembre_2010.pdf